

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

DIPLOMOVÁ PRÁCE  
(magisterská)

2017

Milan Kužel

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

NÁZORY UČITELŮ NA VLIV TŘÍDNÍCH VŮDCŮ PŘI UTVÁŘENÍ  
KLIMATU TŘÍDY

Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Bc. Milan Kužel, Rekreologie

Vedoucí práce: PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

Olomouc 2017

Palacký University Olomouc  
Faculty of physical culture

THE TEACHER'S VIEWS ON THE EFFECT OF THE CLASS  
LEADERS IN CREATING THE CLASSROOM ENVIRONMENT

Diploma thesis  
(master's degree)

Author: Milan Kužel

Supervisor: PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

Olomouc 2017

**Jméno a příjmení autora:** Milan Kužel

**Název závěreční práce:** Názory učitelů na vliv třídních vůdců při utváření klimatu třídy

**Pracoviště:** Katedra společenských věd v kinantropologii

**Vedoucí:** PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

**Rok obhajoby:** 2017

**Abstrakt:**

*V teoretické části své diplomové práce se zabývám sociálním vývojem žáka mladšího i staršího školního věku a jeho začleněním do třídního kolektivu. Věnuji se tématu třídního klimatu a struktury kolektivu žáků v souvislosti s jejich sociálními pozicemi a rolemi. Dále se zaměřuji na osobnost třídního učitele, jeho schopnost poznávat a ovlivňovat žáky, vymezuji pojem třídního vůdce.*

*V praktické části prezentuji názory třídních učitelů na vliv třídních vůdců při utváření klimatu třídy, při kterých vycházím z dotazníkového šetření a rozhovorů prováděných s třídními učiteli.*

**Klíčová slova:** *žák, klima školní třídy, struktura třídního kolektivu, třídní učitel, vztah učitele a žáka, vliv učitele na žáky, vůdci třídního kolektivu, vliv třídních vůdců*

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

**Author's first name and surname:** Milan Kužel

**Title of thesis:** The teacher's views on the effect of the class leaders in creating the classroom environment

**Department:** Department of social science in kinanthropology

**Supervisor:** PhDr. Arnošt Svoboda, Ph.D.

**The year of presentation:** 2017

**Abstract:**

*The theoretical part of this thesis deals with the social development of students of a different age and their integration into the class group. I take an interest in the class environment and the structure of the class group in connection with the social status and roles. The focus is also on the class teacher's personality, his/hers ability to getting to know and influencing the students. The term of the class leader is being defined.*

*The practical part of the thesis presents the class teachers' views on the influence of the class leaders in creating the class environment. The data of the practical part are based on the surveys and interviews made with the class teachers.*

**Keywords:** *student, class environment, structure of a class group, class teacher, teacher's influence on the students, leaders of the class group, class leaders' influence*

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracoval samostatně s odbornou pomocí PhDr Arnošta Svobody Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 20. 6. 2017

.....

Rád bych poděkoval panu PhDr. Arnoštu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracovávání diplomové práce a také za jeho velkou ochotu a vstřícnost.

Milan Kužel

# OBSAH

|   |    |
|---|----|
| ÚVOD .....  | 9  |
| 1. SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE .....  | 10 |
| 1.1. Sociální vývoj dítěte mladšího školního věku .....                         | 10 |
| 1.2. Sociální vývoj dítěte staršího školního věku .....                         | 11 |
| 2. PROSTŘEDÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY.....  | 13 |
| 2.1. Sociální klima školní třídy .....  | 13 |
| 2.2. Pozice žáků ve struktuře školního kolektivu.....                           | 15 |
| 2.3. Role žáků ve školní třídě .....  | 16 |
| 2.4. Rozdělení moci ve školní třídě.....  | 17 |
| 3. TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁK .....  | 20 |
| 3.1. Osobnost třídního učitele.....   | 20 |
| 3.2. Vztah třídního učitele a žáka .....  | 21 |
| 3.3. Poznávání žáků učitelem .....  | 22 |
| 3.4. Vliv učitele na žáky .....   | 24 |
| 4. VŮDCE TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU .....   | 26 |
| 4.1. Vymezení pojmu třídní vůdce.....   | 26 |
| 4.2. Charakteristika třídního vůdce .....                                       | 27 |
| 4.3. Vliv vůdce třídního kolektivu .....  | 28 |
| 5. VÝZKUMNÁ ČÁST.....   | 30 |
| 5.1. Cíle výzkumného šetření, stanovení výzkumných otázek a hypotéz.....        | 30 |
| 5.2. Metodologie výzkumu.....   | 31 |
| 5.2.1. Seznam škol, v nichž byl realizován výzkum.....                          | 34 |
| 5.3. Interpretace výsledků výzkumného šetření .....                             | 34 |
| 6. DISKUSE .....  | 57 |
| ZÁVĚR .....   | 62 |
| SOUHRN.....   | 64 |
| SUMMARY .....   | 64 |
| REFERENČNÍ SEZNAM.....  | 65 |
| TABULKY .....   | 67 |
| PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELE ZŠ .....                              | 68 |
| PŘÍLOHA Č. 2: OSNOVA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU .....                        | 73 |
| PŘÍLOHA Č. 3: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU ..... | 74 |



## ÚVOD

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Amos Komenský

Vzdělávání je s člověkem pevně spjata od počátku jeho existence. Vždy podléhá aktuální době a od toho se značnou měrou odvíjí i jeho obsah. Moderní doba se vyznačuje velkou digitalizací a rozmachem všemožných technologií, které mají člověku zjednodušit život. Zejména ve škole jsou tyto vynálezy některými učiteli vnímány spíše negativně. Například dostupnost informací je dnes tak jednoduchá a okamžitá, že některé děti zpochybňují přínos školní docházky, a proto jim musí být často vysvětlován samotný význam vzdělávání. Přes všechny výhody mají moderní technologie i další stinné stránky. Zejména se projevují ve fyzickém sociálním kontaktu, který je pro děti velmi významný, ale důsledkem sociálních sítí a mobilních technologií bývá upozaděn. Nežádá vidáme děti sedící vedle sebe s mobilními telefony v ruce, které své okolí takřka nevnímají.

Učitel, který s takovými dětmi potom přichází do styku, musí často vynaložit velké úsilí, aby své žáky zaujal i takovým učivem, které dětem může připadat nudné či nepotřebné. Nejen z těchto důvodů musí každého žáka, ale i klima celé třídy dobře znát, umět s ním pracovat a pozitivně jej vyvíjet. Ve své práci se proto zabývám klimatem školní třídy a jeho nejdůležitějšími tvůrci – učitelem a žáky.

# 1. SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

V průběhu života střídáme mnoho sociálních rolí a jsme součástí mnoha různých sociálních skupin. Tento neustálý proces začleňování se do „nové“ společnosti se nazývá socializace.

„Socializaci je možno pojmout jako souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, kdy se jedinec postupně prostřednictvím interiorizace (zvnitřněním sociálních norem, postojů, hodnot, názorů, návyků) a exteriorizace (určité formy chování, kterými jedinec projevuje interiorizované navenek) začleňuje do společnosti, přijímá sociální role a zaujímá sociální pozice“ (Kořa, Trpišovská, Vacínová 2013, 83).

Ačkoli socializace probíhá po celý život, v dětství a mládí je nejintenzivnější. Z tohoto pohledu je důležité co nejlépe dohlížet na správný a harmonický vývoj osobnosti, neboť psychické a sociální újmy v dětství mají na jedince mnohdy dlouhodobý až doživotní vliv (Čáp, Mareš 2007, Matějček 2007).

Základy pro harmonický sociální vývoj dítěte se formují již v novorozeneckém období prvními sociálními kontakty, a to zejména matky a dítěte. V raném dětském věku je to většinou rodina, která prostřednictvím nejrůznějších podnětů ovlivňuje rozvoj dítěte v oblasti např. motoriky, řeči, ale také ve vývoji sociálních vztahů. V tomto věku se sociální citění váže především na dospělé osoby, ale již od staršího batolecího období se dostávají stále více do popředí vztahy k vrstevníkům (Šimíčková-Čížková a kol. 2005). V průběhu vývoje narůstá potřeba těchto kontaktů a vztahy s vrstevníky procházejí nejrůznějšími proměnami.

## 1.1. Sociální vývoj dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku se vymezuje od 6 do 10 až 11 let. Po stránce tělesné je toto období vývojově klidné, je však provázáno řadou změn v oblasti sociálního vývoje, které jsou spojeny především s významnou událostí tohoto období, a sice vstupem do školy (Šimíčková-Čížková a kol. 2003).

Jedním z kritérií úspěšného zahájení školní docházky je i sociální zralost. Zahrnuje především adaptaci na nové prostředí a režim školy, schopnost začlenit se bez větších

problémů do třídního kolektivu, pobývat bez úzkosti mimo rodinu, ztotožnit se s novou rolí žáka a spolužáka, respektovat autoritu učitele apod.

„Ve vývoji sociálních vztahů je od nástupu do školy patrné pozvolna narůstající uvolňování vazby dítěte na rodinu a její doplňování zvýšenou přichylností k dětem stejného věku“ (Čačka 1997, 115).

V první třídě se kamarádské vztahy vytvářejí většinou náhodně a jsou povrchní (někdy přetrvávají na základě dřívější známosti např. ze sousedství nebo společné docházky do MŠ), děti se sdružují do nestabilních a nestrukturovaných skupinek.

Od druhé třídy se skupinový život vrstevnického kolektivu začíná vyvíjet dynamičtěji. „Třidu tvoří zpravidla 5-7 poměrně izolovaných a spíše soupeřících skupinek. Některé děti v nich již začínají vystupovat jako vůdcové a ostatní se jim podřizují“ (Čačka 2000, 176).

Ve třetí třídě začíná být dítě kritičtější při výběru kamarádů a většinou si je vybírá podle podobných zájmů a toho, jak jsou úspěšní ve škole. V rámci kolektivu pak dochází k určitým posunům jednotlivců ve skupině (Čačka 2000, 176).

Od čtvrté třídy můžeme pozorovat vznikající užší kamarádské vazby, které bývají založeny na společných rysech či zájmech. „Vytvářejí se ale také vztahy charakterizované antipatií, soupeřením, agresivitou“ (Čáp, Mareš 2007, 229). Dochází k vnitřní diferenciaci třídního kolektivu a děti zaujímají místa na různých pozicích. Vysoké postavení mívají zpravidla jedinci tělesně zdatní, obratní, ochotní pomoci. Nízké postavení mají naopak děti malého vzrůstu, slabé, plaché a úzkostné (Langmeier, Krejčířová 2006).

## **1.2. Sociální vývoj dítěte staršího školního věku**

Období staršího školního věku je nazýváno obdobím puberty. Vymežeme ji u děvčat zhruba od 10. - 11. roku do 13. - 14. roku a u chlapců od 11. - 12. roku do 14. - 15. roku. V tomto období dochází k pohlavnímu zrání, které s sebou nese mnoho změn jak tělesných (zrychluje se růst, prodlužují končetiny, mění se výraz tváře apod.), tak i duševních (zvýšená psychická labilita, podrážděnost, přehodnocování dosavadních postojů, vzdorovitost, značná kritičnost vůči autoritám apod.) (Šimíčková-Čížková a kol. 2003).

„Sociální vývoj dospívajících jedinců je ovlivněn jejich snahou po nezávislosti, která se projeví v tendenci samostatně se rozhodnout, uplatnit vlastní názor v diskusi s dospělými“, (Šimíčková-Čížková 2005, 109). Pubescenti jsou značně kritičtí k dospělým, na druhé straně někdy přejímají jejich negativní stránky chování jako je kouření, pití alkoholu, používání vulgarismů. V tomto období je dítě velmi vázáno na „partu“, kde nachází pochopení pro své chování a názory, zatímco s dospělými se dostává do konfliktů. „Mladistvý se identifikuje se skupinou vrstevníků, přejímá její názory, normy i vnější momenty – oblečení, způsob vyjadřování, gestikulaci, preferuje stejné zpěváky, styl hudby, zábavy“ (Čáp, Mareš 2007, 235).

Na rozdíl od mladšího školního věku vznikají v tomto období přátelské vztahy i mezi zástupci opačného pohlaví a objevují se i první erotické vztahy.

Podle Vágnerové (2005, 371) mohou vztahy s vrstevníky saturovat níže uvedené psychické potřeby:

- a) potřebu stimulace - kontakt s vrstevníky, společné prožitky a aktivity
- b) potřebu smysluplného učení – nové zkušenosti, nové řešení a strategie
- c) vrstevníci jsou zdrojem sociálního učení (napodobují jeden druhého, především vůdce)
- d) vrstevnická skupina – základ pro porovnání zkušeností (dává dospívajícímu zpětnou vazbu, dospívající může srovnávat své postoje a pocity s postoji a pocity vrstevníků, sebepoznávat se a sebehodnotit se)
- e) vrstevnická skupina uspokojuje alespoň částečně i potřebu jistoty a bezpečí při postupném odpoutávání se od rodiny
- f) potřebu být akceptován – konformita ke skupinovým normám (oblékání, účes, preferovaný styl života, uznávané normy, hodnoty)
- g) potřebu určit si vlastní pravidla aj.

Děti staršího školního věku touží po přijetí vrstevnickou skupinou, protože si jsou vědomi výhod vyplývajících z toho být rovnocenným členem kolektivu, a naopak se obávají vyloučení ze své sociální skupiny.

## 2. PROSTŘEDÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY

Po nástupu do školy nastává pro dítě velká životní změna – opouští svět bezstarostnosti a vstupuje do světa povinností a odpovědnosti. Jakým způsobem tuto změnu zvládne, závisí nejen na předchozí rodinné a předškolní výchově a osobnostní výbavě dítěte, ale také na prostředí, do kterého vstupuje. Toto prostředí je zejména na začátku povinné školní docházky reprezentováno osobou třídního učitele a spolužáky.

Školní třída je kolektiv žáků přibližně stejného věku, mezi kterými dochází k interakci a kteří na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Po nástupu do školy se školní třída stává velmi významným sociálním prostředím.

### 2.1. Sociální klima školní třídy

Školní třída je specifická vrstevnická skupina, která je vytvořena za účelem vzdělávání žáků, ve které se vytvářejí různé sociální vztahy, a ve které zaujímá každý člen určité postavení. Z pohledu zvenčí působí třída jako celistvý kolektiv (např. počet žáků, vzdělávací obsah), její struktura však bývá velmi rozmanitá. Třídní kolektiv je rozčleněn na podskupiny, jsou zde například žáci oblíbení, neoblíbení nebo dokonce odmítaní i žáci přehlížení.

Každá třída je svým způsobem jedinečná. Od učitelů někdy slyšíme hodnocení jako: „To je dobrá třída“ nebo naopak „to je hrozná třída“. Skladba kolektivu žáků je zřejmě základem kvality třídního klimatu, které má velký vliv nejen na proces vzdělávání, ale i na vývoj každého jejího jednotlivého člena.

Třídní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na jeho výsledky. Dobré klima prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na pracovní spokojenost a příznivé psychické rozpoložení učitelů (Grecmanová, 2004).

Podle Čapka (2010, 13) je třídní klima „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“

Třídní klima ovlivňuje více faktorů. Podle Kosové (1998/1999) závisí dobré klima ve třídě na těchto základních faktorech:

a) kladné emocionální bezpečí třídy

- b) vyučování je efektivní, každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem
- c) ve třídě je disciplína jako nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování žáků
- d) práce žáků je organizovaná a plánovaná

„Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci“ (Čáp, Mareš, 2007, 568).

Jedním z hlavních úkolů třídního učitele je spoluvytvářet optimální sociální klima ve třídě. Není to úkol jednoduchý. Pokud má být učitel v této roli úspěšný, musí dobře znát jednotlivé žáky, vědět, kdy nechat iniciativu žákům, kdy zakročit z pozice své kompetence, umět citlivě „brzdit“ některé žáky a jiné naopak pomoci v kolektivu prosazovat.

Mezi učitelovy kompetence tedy musí patřit i kompetence řídit dění ve třídě tak, aby se v ní rozvinulo pozitivní sociální klima, které mu usnadní realizovat to, co si vytkl jako cíl svého snažení (Helus 2015).

Při nesprávném přístupu může učitel i negativně ovlivnit klima třídy. Děje se tak např. přehnanou přísností, neopodstatněným preferováním některých žáků, netaktním chováním, špatným osobním příkladem apod. Vykopalová (1992, 45–47) se zmiňuje i o „vyrovnaném adekvátním udílení pochval a trestů, které též, jsou -li používány nepřiměřeně, ať již příliš přísnými tresty či nadužíváním pochval, mohou negativně ovlivňovat sociální klima třídy“.

K tomu, aby třídní učitel byl dobrým spoluvůdcem sociálního klimatu ve své třídě, potřebuje nepochybně dostatečný časový prostor. Tudíž je určitě chybou, která se v praxi bohužel stává, když třídní učitel vyučuje pouze jeden předmět s hodinovou dotací týdně. Může sice (a měl by) realizovat třídnické hodiny, ale je otázkou, jestli je to k dobrému poznání kolektivu dostačující.

Neméně důležitými aktéry utváření sociálního klimatu třídy jsou samotní žáci. Kolektiv třídy můžeme považovat za drobnou část současné společnosti, ve které pozorují mnoho negativních jevů – především pokles morálních hodnot, preferování materiálních statků a peněz, velké sociální rozdíly, právo silnějšího, nezdravá soutěživost apod. Výchovné působení v takové třídě, které odráží negativní společenské jevy, je pak velmi náročné a má jistě dopad na vzdělávací úroveň.

Celkové sociální klima třídy může být ovlivněno žáky pocházejícími z nepříznivých nebo naopak příliš příznivých rodinných a sociálních poměrů, ale také přítomností potenciálních agresorů a obětí šikanování, velkým počtem žáků se specifickými poruchami učení a chování, výskytem jednoho či více žáků handicapovaných, přítomností žáků z různých etnik či těch, kteří jsou členy uličních tlup nebo se dokonce zabývají po vyučování trestnou činností apod. (Vykopalová 1992).

Je zřejmé, že pro efektivní vzdělávání je potřebné příznivé třídní klima. K jeho diagnostice je v odborné literatuře popsáno mnoho metod (pozorování, rozhovory, sociometrické metody, projekční techniky, dotazníky atd.). Za základní a často užívanou metodu zmapování postavení žáků ve třídě můžeme považovat sociometrii. Ta nám pomůže odhalit třídního vůdce i sociálně izolované členy kolektivu.

## **2.2. Pozice žáků ve struktuře školního kolektivu**

Třídní kolektiv je skupina živých aktérů, kteří se navzájem vnímají, jsou spolu v interakci a vzájemně se ovlivňují. Každý člen této skupiny v ní zaujímá určitou pozici. Podle Novotné (2010, 36) „pozice vzniká, protože ji skupina potřebuje ke svému fungování, trvá, pokud tato potřeba existuje a zaniká spolu s touto potřebou.“

Během spontánního skupinového soužití se v jejím interním prostředí vytvářejí skupinové pozice. Obsazením určité pozice k ní aktér získává kompetence (Novotná 2010).

Dlouhodobými výzkumy sociálních skupin bylo zjištěno, že některé skupinové pozice si vytvářejí různé sociální skupiny stejné a Novotná hovoří o osmi standardních skupinových pozicích, které každá skupina potřebuje vždy ke svému fungování:

*Skupinový vůdce* – v sociální skupině rozlišuje dvě vůdcovské pozice – *úkolový vůdce*, který vede skupinu k naplnění jejich potřeb a zájmů a *socioemoční vůdce*, který pečuje o dobré interpersonální vztahy.

*Myslitel* - vytváří cíle skupiny a promýšlí cesty k jejich dosažení.

*Kritik* - ten svoji kritikou uvnitř skupiny předchází potencionální kritice zvenčí.

*Organizátor* - uspořádává činnost jednotlivých členů skupiny.

*Dokončovatel* - zajišťuje dotažení činností do konce – často za nezájmu ostatních.

*Šašek* - tato pozice je důležitá pro určité odlehčení situací, pobavení třídy.

*Extrovert* - zajišťuje dobré vztahy skupiny s vnějším (externím prostředím).

(Novotná 2010, 37)

Autorka také zmiňuje, že některé sociální pozice mohou být obsazeny více členy a naopak mohou některé zůstat neobsazené. Z toho vyplývá, že množství skupinových pozic není ovlivněno počtem aktérů.

O úskalích přístupu učitelů k ovlivňování pozic žáků ve skupině se vyjadřuje Hadj-Moussová (2012, 86) takto:

„Pokud učitel rozumí skupinové dynamice a zná sociální strukturu v neformální skupině, může pomáhat vytvářet v ní takové sociální vztahy, které mohou zlepšit postoje ke škole a učení. Pokud však skutečné složení sociální špičky nezná, může se stát, že chválí a dává za příklad ostatním dítě, které je neoblíbené či naopak trestá to, které je vůdcem. Svým působením tak dosahuje naprosto opačného výsledku, než který zamýšlel, protože dítě často získává svou sociometrickou pozici ve skupinové hierarchii právě vlastnostmi, které u něj učitel zavrhuje. Učitel tak svým hodnocením pozici žáka ve skutečnosti posiluje a zamýšlené výchovné působení se mívá s účinkem.“

### **2.3. Role žáků ve školní třídě**

Podle Novotné (2010) hraje každý člen sociální skupiny svoji skupinovou roli. To znamená, že jedná v rámci své skupinové pozice, přičemž může obsazovat více pozic a tudíž hrát i více rolí. Rozdíl mezi pozicí a rolí vysvětluje autorka tím, že skupinová pozice je spojena s místem a můžeme si ji představit staticky, zatímco skupinová role je spojena s jednáním a je vždy dynamická.

„Skupinová role vyjadřuje očekávání jednání aktéra ve skupinové pozici“ (Novotná 2010, 38). Vzhledem k pozicím, které autorka uvádí, se od *úkolového vůdce* očekává schopnost získat si a udržet moc, *socioemoční vůdce* by se měl orientovat na členy skupiny, umět se vcítit do jejich osobností a problémů, vyjednávat. *Myslitel* předkládá podněty a nápady, zatímco *kritik* je analyzuje, posuzuje i kritizuje, ale vždy pro dobro skupiny. Od *organizátora* se očekává schopnost jednat s lidmi a *dokončovatel* se svým smyslem pro



pečlivost a detail dotáhne věci do konce. Soudržnost skupiny pojí dohromady laskavý humor *šaška* a vyjednávání a taktizování za skupinu se předpokládá u skupinového *extroverta*.

Hrabal (2002) uvádí, že na to, jakou sociální pozici žák zaujímá a jakou sociální roli hraje, mají dle něho vliv tyto tři dimenze – kompetence, vliv a obliba žáka – a že strukturu pozic a rolí ve skupině je možné považovat za významný diagnostický ukazatel o stavu školní třídy jakožto sociální skupiny, přičemž ze znalosti této struktury by se měly odvíjet veškeré výchovné a transformační zásahy.

Podle Hrabala (2002) je ukazatelem vyšší kompetence v mladším školním věku zejména prospěch žáka, zatímco ve vyšších ročnících jsou to jeho reálné výkony, které se týkají i mimoškolního prostředí. Naopak nadměrná aktivita a učební píle kompetence značně snižují. Za zdroje obliby považuje autor dvě skupiny předpokladů – v první uvádí prestiž, zdatnost a kompetence žáka a ve druhé úroveň sociálního a morálního rozvoje.

#### **2.4. Rozdělení moci ve školní třídě**

Fenomén moci může mnoho lidí vnímat negativně, neboť je často užíván ve spojení s politikou, násilím atd. Vždy ovšem záleží na tom, jakým obsahem se tento termín naplňuje, protože moc může být uplatňována i v pozitivním slova smyslu, například ve vztahu rodič – dítě. Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012, 232) chápou moc jako „schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí, přičemž může jít stejně tak o to něčí chování změnit jako posílit a udržet ve stávající poloze.“

Vzájemnou interakcí členů třídního kolektivu se ve skupině vytvářejí nejrůznější vztahy, a to jak kamarádské, tak i nepřátelské a v neposlední řadě vztahy mocenské. Ty můžeme vnímat dvojím způsobem. V prvním případě jde o vztah učitel – žáci, ve druhém případě se jedná o dominantního člena (členy) kolektivu ve vztahu k ostatním.

Rozdělení moci ve vztahu učitel – žáci, může mít, podle výzkumného šetření Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) podobu těchto čtyř základních vztahových vzorců:

1. *zobání z ruky* – učitel je dominantní, projevuje náklonnost žákům, kteří jej mají rádi a bez odporu plní jeho požadavky

2. *přesilovka* - učitel je dominantní, víc než na osobní vztahy se žáky se soustřeďuje na vyučované obsahy, své cíle prosazuje silou a žáci se mu podrobují
3. *cirkulace moci* – učitel slevuje ze své dominance a dává prostor žákům, aby se více prosazovali, žáci akceptují učitelovy požadavky a aktivně se zapojují do výuky
4. *tahanice* – dominance učitele je utlumena, žáci rebelují a prosazují své cíle na úkor učitele

Na vzniku konkrétního vztahového vzorce mezi učitelem a žáky se podílí mnoho faktorů, zejména osobnost učitele a jeho přirozená autorita.

Přestože ve školní třídě je to právě učitel, který má rozhodující moc z pozice své funkce, zodpovídá za veškeré dění a v konečné fázi mívá poslední slovo, existují ve třídě i žáci s mocenským postavením, kteří mohou učiteli jeho pozici buď ztěžovat, nebo naopak ulehčovat. Podle Čapka (2010) hraje v této věci významnou roli učitelova důslednost. Musí dokázat, že jeho slova platí a nejsou jen tak „vržena do větru“.

Každý třídní kolektiv vykazuje jistou strukturu vztahů, které jsou výsledkem vývoje skupinového života. „V literatuře bývají uváděny čtyři fáze vývoje skupiny. Skupina, která se už vytvořila, se vyvíjí tak, že

- 1) dochází k vydělení vůdců,
- 2) utváří se skupinová ideologie a kontrola,
- 3) utvářejí se a diferencují kontakty mezi členy skupiny (skupinová atmosféra),
- 4) pokračuje diferenciací interpersonálních vztahů uvnitř skupiny, tj. indiferenciace rolí a může dojít i k vytváření podskupin“

(Kot'a, Trpišovská, Vacínová 2013, 66)

Aby mohl třídní učitel intervenovat do skupinových vztahů a pokoušet se je prospěšně měnit, musí je poznat. K jejich zviditelňování bylo vytvořeno mnoho metod. Mimo jiné se jedná o aktivity zážitkové pedagogiky, např. různé skupinové hry, ve kterých se projeví jednotliví členové jako vůdci, maskoti, šašci, outsideři...

Zásahy učitele do změny struktury třídy by měly probíhat nenápadně, např. skrze nějakou aktivitu, v níž „srazí hřebínek“ nežádoucímu dominantnímu představiteli třídy a naopak podpoří neuznávaného nebo zesměšňovaného člena kolektivu.

„Zásah dospělého je nutný, jen když hrozí pronásledování někoho, proti komu je skupina společně zaujata. Má to význam nejen pro postiženého, ale i pro mravní vývoj ostatních. Špatné postavení mezi žáky mívá nejrůznější příčiny – pohybovou neobratnost, tloušťku, brýle, původ aj. Námaha, s níž dítě v takovém postavení udržuje vlastní sebeúctu, by ho mohla jednou dohnat k tomu, že zaútočí a ublíží, anebo se dopustí činů, k nimž by se jinak nikdy neodhodlalo“ (Čačka 1997, 123).

V prepubertálním období se častěji vytvářejí skupiny chlapců, v nichž dominuje vůdce obklopený svými příznivci, kteří s ním sympatizují i v nežádoucích věcech, zatímco u dívek se vytvářejí převážně skupinky založené na osobních vztazích (Čačka 2000). Podle Šimíčkové-Čížkové vůdce chlapecké party v tomto období překoná i autoritu rodičů. Chování dívek vysvětluje autorka jejich větší vyspělostí.

Co se týče rozdělení moci ve třídě, má třídní učitel někdy nelehký úkol – nenásilně ji buď převzít do svých rukou, nebo svoji vůli mistrně prosadit skrze vlivné žáky. Do jaké míry se mu to podaří, závisí nejen na jeho osobnosti, ale i znalosti poměrů a vztahů ve třídě.

„Pokud je zapotřebí změnit atmosféru ve skupině celkově, je velmi vhodné spolupracovat se špičkou sociální skupiny. Protože jsou v ní děti, které jsou zpravidla sociálně nejvyspělejší, nejvlivnější i nejoblíbenější, má sociální špička nejlepší možnost působit na ostatní. Nepřímé působení za pomoci sociální špičky mění postoje celé skupiny prostřednictvím sociálních vazeb a jejího privilegovaného postavení“ (Hadj-Moussová 2012, 89).

### 3. TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁK

#### 3.1. Osobnost třídního učitele

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Každý z nás má svou nezapomenutelnou zkušenost se svou první učitelkou základní školy. Pro úspěšný start této nové životní etapy by každé dítě měla v první třídě přivítat laskavá, veselá a chápavá pedagožka. Ne všichni, kteří tuto profesi vykonávají, se pro ni hodí – k tomuto závěru dojde během školní docházky ne jeden z nás. Zejména dětem ustrašeným, s menšími schopnostmi nebo příliš závislým na rodičích může přísná tvář s velkými nároky na výkon způsobit obtížný školní začátek s dlouhodobými negativními důsledky.

Jaké charakteristiky by tedy měl obecně splňovat učitel? Hajd-Mousová (2012, 58) uvádí tyto žádoucí rysy učitele:

- vyrovnaná osobnost
- odolnost vůči frustraci
- prosociální zaměření
- altruismus
- etické a morální kvality
- schopnost sebereflexe
- odpovědnost

K těmto charakteristikám lze dále přidat například odbornost, morální výbavu, empatii, smysl pro humor a schopnost a zájem komunikovat.

Být dobrým třídním učitelem není jednoduché. Kromě spousty, ne jen administrativních, povinností nese celkovou odpovědnost za svou třídu. Měl by se snažit dobře poznat každého jednotlivého žáka, jeho přednosti i slabé stránky, dokonce i vlivy rodinného prostředí. Zejména na počátku školní docházky může zastávat roli jakéhosi „náhradního rodiče“. Třídní učitel by měl také monitorovat sociální vztahy ve třídě, popřípadě je spoluvytvářet a ovlivňovat.

„Pokud má učitel dostatečné znalosti psychologie a zkušenost s používáním interaktivních cvičení, může významným způsobem ovlivňovat dění ve třídě a zvyšovat tak akceschopnost skupiny jako celku, což bude výrazně napomáhat budování pozitivního školního klimatu, partnerských vztahů mezi učitelem a žákem a v neposlední řadě také k efektivnímu učení“ (Šimanovský 2005 in Růžičková 2012, 142).

### **3.2. Vztah třídního učitele a žáka**

Vstupem do školy získává dítě další důležitou sociální roli – roli žáka. Být žákem znamená pro dítě usměrňovat své chování podle daných norem, vyrovnat se s požadavky, které nová role vyžaduje, ale i s požadavky, které jsou pro tuto roli nepřijatelné. Zprostředkovatelem těchto požadavků je učitel. Učitel a žák jsou ve výchovně vzdělávacím procesu v interakci, vytváří se mezi nimi vzájemný vztah, který má za následek psychologické klima (atmosféru) usnadňující nebo naopak znesnadňující žákovi plnění požadavků na něho kladených. Vzájemný vztah se tak stává jednou z podstatných podmínek učení žáka a pro učitele znamená prostředek k dosažení výchovně vzdělávacích cílů (Schneiderová, 1994).

Učitel je společně s žáky a rodiči významným spoluvůrcem třídního klimatu. Jako formální vedoucí třídy odpovídá za učební skupinovou aktivitu, ovlivňuje pracovní atmosféru i interpersonální vztahy ve třídě, zejména pak v počátečních fázích vývoje třídního kolektivu. Měl by usilovat o vytvoření pozitivního, podporujícího třídního klimatu a nastolení pravidel rovné komunikace, spolupráce a dobrých vztahů mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem (Čapek 2010; Hrabal 2003).

Složení třídního kolektivu je velmi různorodé. Každé dítě má svá specifika – nadání, temperament, rodinné zázemí, styl výchovy, event. poruchy učení apod. Proto je pro učitele velice obtížné přistupovat ke každému z nich vždy podle jeho individuálních potřeb a často se stává, že se uchýlí k přístupu „všem stejně“.

„Autorita učitele před třídou spočívá však mezi jiným na principu spravedlnosti a nestrannosti. Přitom musí být jejich počínání natolik jasné a srozumitelné, aby si je mohli žáci

sami zpracovat a mít z něho výchovný užitek. Nebývá vždycky snadné vysvětlit dětem, proč je třeba jednomu prominout to, co se druhým soustavně vytýká...“ (Matějček 2007, 52).

Je tedy velmi důležitým, ale zároveň i obtížným úkolem pro učitele dítě dobře poznat a své výchovné působení uplatňovat s ohledem na jeho individualitu.

Dobry učitel může svým jednáním rovněž „srazit hřebínek“ anebo zlepšit pozici v kolektivu žáků, u kterých je to zapotřebí. Domnívám se, že obtížnost takového pedagogického vlivu ovšem roste s věkem dětí.

„Dobří třídní učitelé dovedou podstatně ovlivnit vývoj třídy působením na sociálně problematické žáky prostřednictvím sociálně a morálně vyspělých žáků, zatímco jiní zůstávají tváří v tvář spontánnímu vývoji chování extrémních žáků a tříd téměř bezmocnými diváky pro svou neorientovanost v mezilidských vztazích“ (Hrabal 2002, 107).

Pro učitele, a to zejména třídního, je velmi důležité mít na paměti, že je pro žáky příkladem svým jednáním a chováním, že může do jisté míry ovlivnit jejich počinání i zájmy, přivést je k určitým aktivitám, kterým se sám věnuje a dokáže je pro ně nadchnout. V tomto směru může být pro některé ze svých žáků i lepším vzorem než jejich vlastní rodiče.

### **3.3. Poznávání žáků učitelem**

„Úspěšnost učitelovy práce do značné míry závisí na tom, zda dobře zná své žáky. Když chci na někoho působit, potřebuji ho znát. To platí ve výchově tak jako ve všech formách práci s lidmi. Poznávání osobnosti je však v mnoha případech neskonalé. Psychologie pomáhá učiteli poznávat žáky a rozumět jim souborem poznatků, které se poskytují v učitelské přípravě, zvláště pak rozborom obtíží a chyb v poznávání osobnosti a metodami tohoto poznávání“ (Čáp, Mareš 2007, 365).

K metodám poznávání žáků učitelem bude v praxi nejčastěji patřit pozorování, rozhovor, rozbor výsledků činnosti, event. experiment, dotazník nebo anketa.

Pozorování může probíhat jednak ve vyučování, ale i o přestávkách, výletech a mimoškolních akcích, kde jsou žáci bezprostřední a méně se kontrolují. Rovněž vedení rozhovorů se žáky může učiteli přinést cenné informace, zejména pokud jsou to rozhovory mezi čtyřma očima a probíhají v atmosféře důvěry.

V případech, kdy učitel nechce, aby se žáci otevřeně vyjadřovali před třídou k určitému problému, může volit i metodu dotazníku nebo ankety. Při jeho vyhodnocování však musí být opatrnější v závěrech, které učiní, neboť anonymní sdělení nemusí být vždy pravdivá. Tady si vzpomínám na příklad z mých školních let, kdy učitelka zjišťovala, kdo rozbil okno ve třídě, anonymním napsáním jména na papírky. Toho, čí jméno se objevilo nejčastěji, označila za viníka. Přitom to nebyla pravda.

Cenné informace může učiteli přinést také rozbor výsledků činnosti – např. slohová práce na témata z oblasti jeho zájmů, plánů do budoucna, prožitých prázdnin apod.

Dobrý učitel však tyto informace pouze neshromažďuje, aby provedl pouhý výčet žakových vlastností, ale využívá je ve své práci.

Pomůckou pro uspořádání údajů o žácích a vypracování jejich charakteristik je podle Čápa a Mareše (2007) následující schéma:

1. Úvodní údaje – jméno a příjmení žáka, pohlaví a věk, národnost, bydliště, škola a ročník.
2. Zdravotní stav a jeho změny, vzhledové nápadnosti a smyslové vady (zrak, sluch aj.), řečové nápadnosti, jak se s potížemi vyrovnává žák a jeho rodina.
3. Školní prospěch a chování, celkově a v jednotlivých předmětech, změny v průběhu školní docházky.
4. Rodina – úplná, neúplná – doplněná (nevlastní) – náhradní, rodiče, jejich vzdělání a zaměstnání, chování k dítěti, k jeho vzdělání a ke škole, sourozenci, jejich pořadí a vztahy mezi nimi, širší rodina, způsob života rodiny, volný čas a zájmy, celkově je rodina pro dítě podnětná – nepodnětná, v čem jsou problémy.
5. Volný čas a vztahy k vrstevníkům, zda má žák trvalejší zájmovou činnost a jakou, vztahy ke spolužákům, jiným dětem a mladistvým, spolupráce a dobré zařazení, konflikty či izolace, členství ve sportovních oddílech, skupinách, organizacích.
6. Souhrnná charakteristika – příznivé výkony, projevy a vlastnosti, problémy a nedostatky, cíle a budoucí vývoj z pohledu žáka, rodiny, učitelů.

Poznávání žáků učitelem je náročný proces vyžadující velmi dobré pozorovací schopnosti i odborné znalosti pro co nejobjektivnější interpretaci výsledků pozorování. Na základě těchto výsledků pak učitel volí odpovídající výchovné postupy. Zdeněk Matějček

(2007, 46) to hezky vystihuje slovy: „Každé dítě je individualitou čili jedinečnou lidskou bytostí. Máme-li s různými dětmi dosáhnout téhož cíle, například řádně je vychovat, pak s nimi musíme jednat různě, tj. právě s ohledem na tuto individualitu.“

### **3.4. Vliv učitele na žáky**

Po dobu školní docházky patří učitel k významným osobám v životě žáků. Podílí se nejen na jejich vzdělávání, ale rovněž i na výchově. „Může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností. Může se stát i důležitým modelem pro dítě a mladistvého“ (Čáp, Mareš 2007, 264). Podle těchto autorů děti potřebují učitele s lidským přístupem, porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků, takového, který jim pomůže s obtížemi při učení, ale i s jinými starostmi. V některých případech může učitel či učitelka částečně nahradit i chybějící model otce nebo matky.

K tomu, aby učitel úspěšně zvládl vedení třídy, je nezbytné používání vhodných a především realizovatelných odměn a trestů. Pomocí nich nejen motivuje, ale také modifikuje chování žáků, pomáhá jejich socializaci a učí je normy chování. (Čapek 2010).

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb“ (Čapek 2010, 76). Nevhodné chování však může vznikat i jako reakce na učitelovy příliš přísné nároky, z pocitu nespravedlnosti, ve snaze upoutat na sebe pozornost apod. Dobrý pedagog by se měl snažit odhalit příčiny nevhodného chování, pokud možno mu předcházet, umět přiznat i svou chybu. Dosáhnout svého „za každou cenu“ jen z pozice učitelské moci je v tomto případě špatné rozhodnutí a většinou se ani nevyplácí.

Pro učitele by bylo ideální, kdyby měl ve třídě pouze žáky, kteří jej plně respektují, uznávají, sdílí s ním stejné hodnoty i zájmy. V praxi ovšem takový ideál neexistuje a řízení třídního kolektivu není jednoduché.



Vágnerová (2002) uvádí, že za ideální skupinu žáků jsou považováni *žáci vzorní*. Ti jsou u učitelů oblíbení, neboť plní jejich požadavky, připravují se na výuku, dosahují stabilně dobrých výsledků, jsou bezproblémoví. Další skupinu tvoří *žáci průměrní a přijatelní*. Do této skupiny lze zařadit většinu žáků ve třídě. Mají relativně přijatelné výsledky s občasnými výkyvy, často jsou i snaživí a učitelům nedělají zbytečné problémy. Zvláštní skupinou bývají *žáci handicapovaní*, kteří mívají problémy spíše s nároky a požadavky, které na ně škola klade, ne se samotnými učiteli. Nejméně příjemní jsou učitelům *žáci problémoví*. „Role problémového žáka je přisouzena dítěti, které se nějak odlišuje od běžné normy, a tudíž i od očekávání učitele“ (Vágnerová 2002, 242). S takovými žáky si učitelé nevědí rady, těžce je usměrňují, učitelská autorita na ně neplatí, je potřeba promýšlet nejrůznější strategie, jak na ně působit.

Zdeněk Matějček (2007) v této souvislosti uvádí, že psychickým mechanismem, který působí k nápravě, je lítost. Pocítí-li dítě jisté odcizení od těch, kdo je mají rádi, právě svým nepěkným chováním, bude svého činu litovat, stydět se a příště si dá pozor, aby si takovou nepříjemnost znovu nepřivolalo. „Nutnou podmínkou, aby prožilo pocit viny a lítosti však je, že má někoho rádo, že mu na někom velice záleží – zkrátka, že je tu někdo, vůči němuž může nějaké odcizení pocítit. Nemá-li dítě k někomu vřelý citový vztah, pak tato forma trestu nemá valný účinek. Stává se mluvením do větru. To je například problém dětí vychovávaných v rodinách bez lásky“ (Matějček 2007, 80).

Je otázkou, jestli tento problém nestojí za zvětšujícím se počtem neukázněných žáků. Jak má potom učitel působit na žáky, motivovat je, ovlivňovat? Řešení této otázky bude zřejmě dosti složité.

## 4. VŮDCI TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU

Jeden z předních českých politiků je znám svou teorií výběru zaměstnanců, kdy tvrdí, že schopný manažer, vůdce, plní svou roli již v mateřské školce při hraní na pískovišti, kde řídí stavbu hradů a báboviček, ale písku se nedotkne. Je ovšem otázkou, zda takový vůdce prospívá pouze sobě nebo jedná v zájmu celé skupiny. Pro potřeby a dobré fungování třídního kolektivu je dle mého názoru vhodný úryvek z mého oblíbeného filmu *Beautiful mind* (2001), „Nejlepšího výsledku se dosáhne, když každý bude dělat to, co je nejlepší pro něj i pro skupinu.“

Kdo se tedy hodí na pozici vedoucího? „Uvedme především závěry, které jsou celkem nesporné. Za vedoucího se nehodí člověk neuroticky plachý nebo introvertně uzavřený, případně silně submisivní. Vedoucí nemůže být celkovou úrovní rozumových schopností pod průměrem skupiny, kterou má bezprostředně vést, nemá však být ani příliš vysoko nad tímto průměrem. Nemá mít vážnější tělesnou nebo vzhledovou vadu, defekt řeči“ (Říčan 1982, 170).

### 4.1. Vymezení pojmu třídní vůdce

Postavení dítěte ve třídě ovlivňuje míra sympatie a oblíbenosti, která závisí na úrovni sociálních dovedností, a míra vlivu, kterou mohou posílit různé osobnostní vlastnosti a schopnosti (Hrabal 1998).

K vymezení pojmu vůdcovství není jednoduché přistoupit, z důvodu obsáhlosti tohoto pojmu, v obecné rovině, a proto se neobejdeme bez odborného pohledu na tuto problematiku.

Podle Basse (in Lukas, Smolik 2008, 75) „je vůdcovství vzájemným vztahem mezi dvěma či více členy skupiny, který zpravidla zahrnuje strukturování a restrukturování určité situace a také vnímání a očekávání členů. Vůdce jsou hybnou silou změn, jsou to jedinci, jejichž jednání má na ostatní podstatně větší vliv než je vliv jednání ostatních lidí na vůdce. Vůdcovství se projevuje, když jeden člen skupiny modifikuje motivaci nebo pravomoci ostatních ve skupině.“

Nesmíme ovšem zapomínat, že postavení vůdců třídního kolektivu je v zásadě dvojitý – formální a neformální. Formálně tuto funkci zastává učitel, který ji získal z titulu své funkce. Do tohoto postavení byl jmenován ředitelem školy a pouze on jej této funkce může následně zbavit. Neformálním vůdcem skupiny naopak může být jeden či více žáků, kteří vzešli z přirozeného utváření struktury třídního kolektivu. Neformální vůdce „rozhoduje o tom, co udělá kolektiv, aniž by k tomu byl nějak určen. Lidé se řídí jeho radou a následují ho v jednání, zvláště pokud jde o záležitosti, pro něž jejich vlastní role není přesně určena“ (Říčan 1982, 149). Podobně o neformálních vůdcích pojednává i Koř'a, Trpišovská, Vacínová (2013, 61) „Neformální vůdci se vynořují v procesu skupinové interakce a jsou to ti jednotlivci, kteří mají na ostatní největší vliv, i když oficiálně nejsou do postavení vůdců nominováni.“

Od učitele, jako zodpovědného pedagoga, se očekává pouze pozitivní výsledek jeho působení na třídu. Zároveň ale zodpovídá za jednání neformálních vůdců kolektivu, kteří však mohou na třídu působit pozitivně i negativně a učitelovu práci tak mnohdy značně ztěžují.

„Velmi obtížná je situace, kdy je sociální špička skupiny nepřátelsky naladěná vůči instituci. Pak je nutné přistoupit k poměrně složité práci na restrukturalaci celé sociální skupiny. Většinou je prvním krokem nalezení alternativní špičky, která se doposud nemohla prosadit. S těmito žáky pak přijmout výchovná opatření, týkající se negativně působící špičky, aby její vliv na skupinu byl oslaben“ (Hadj-Mousová 2012, 89).

## **4.2. Charakteristika třídního vůdce**

Každý třídní učitel by jistě dokázal svým jedinečným způsobem charakterizovat vůdce třídního kolektivu. Ve výčtu osobnostních vlastností by pak určitě nechyběla například organizační schopnost, komunikační schopnosti, inteligence a jiné. Podle Lukase a Smolíka (2008) by měl vůdce být:

- spravedlivý
- odpovědný
- komunikačně schopný
- inteligentní
- empatický

- rozvážný, optimistický a klidný
- předvídavý
- důvěřivý v ty, jež vede
- vzorem pro druhé
- schopný výběru spolupracovníků
- měl by mít pevnou vůli
- měl by mít nadprůměrnou frustrační odolnost
- měl by ctít pravidla, která sám stanovil

Postavení neformálního vůdce má značnou prestiž a velký vliv. Vůdce třídy nemusí mít jen pozitivní vlastnosti, ale může se prezentovat i vlastnostmi a kompetencemi negativními, které navíc mohou ostatní děti obdivovat (Vágnerová a Klégrová 2008). V takovém případě může dojít ke zhoršení studijních výsledků třídy, výskytu sociálně patologických jevů jako je šikana, záškoláctví apod.

### **4.3. Vliv vůdce třídního kolektivu**

Vliv můžeme obecně definovat jako schopnost jedince prosadit svou vůli. Podle Vladimíra Hrabala (2002, 65) „pozice vlivu vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku.“

„Vliv vůdce se projevuje následujícími třemi základními způsoby:

- Přímý vliv (vůdce ovlivňuje své stoupence přímo)
- Nepřímý vliv (vůdce ovlivňuje fungování třídy a prostřednictvím ní i stoupence)
- Kombinace obou (pravděpodobně nejčastější situace, kdy někteří vůdcové mohou klást důraz na přímé a jiní na nepřímé ovlivňování lidí) „

(Lukas, Smolík 2008, 75)

Vliv je utvářen třemi determinanty, o kterých již bylo pojednáno v předchozích kapitolách. Jsou jimi: kompetence, moc a osobnostní předpoklady. Ačkoli je vliv nadřazeným

termínem, v obecném významu je si se svými determinanty dosti podobný, a proto je potřeba uvést, jaké rozdíly se mezi nimi nacházejí.

„Prvním je již zmíněná kompetence, přičemž je nutno připomenout, že se nejedná výlučně o pozitivní dispozice, ale o dispozice, které daná třída přijala jako univerzální hodnoty. Existuje několik mechanismů, které proměňují kompetence na vliv. Jedním z nich je mechanismus, kdy se méně úspěšní žáci identifikují s úspěšnými a jejich úspěchy berou i jako svůj, nebo mechanismus, kdy úspěšný žák je schopný poskytnout těm méně úspěšným nějakou radu nebo jim poskytnout svou pomoc“ (Hrabal 2002, 66).

Druhým determinantem je moc, která je velmi úzce spjata s vedoucí pozicí, jelikož souvisí s rozhodováním a vedením. Naopak vliv na třídu může mít i žák, který se v pozici vůdce třídy nenachází (Hrabal 2002).

Třetím determinantem jsou osobnostní předpoklady, které jsou především zdrojem vlivu. Zejména se jedná o dispozice v oblasti motivace, sociálních schopností a dovedností, které se projevují jako potřeba sebeprosazení mezi ostatními členy skupiny (Hrabal 2002).

## 5. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 5.1. Cíle výzkumného šetření, stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Ve výzkumné části diplomové práce jsem si stanovil **dva hlavní cíle**:

1. *Zmapovat názory třídních učitelů na možnost vlivu některých žáků v třídním kolektivu a na charakteristiky těchto žáků.*
2. *Zmapovat názory třídních učitelů na jejich možnost ovlivňování kolektivu třídy.*

Zajímaly mě názory vyplývající ze zkušeností učitelů s třídním kolektivem, zda mají povědomí o rozložení vlivu ve třídě, sociálních rolích a pozicích, které jejich žáci zastávají a jak vnímají práci s vlivnými žáky své třídy, zda vidí v tomto směru potenciál k pozitivnímu ovlivňování třídního klimatu.

K naplnění stanovených cílů jsem si položil tyto výzkumné otázky:

1. *Existují dle názorů učitelů ve třídách žáci s větším vlivem?*
2. *Jak učitelé charakterizují třídní vůdce?*
3. *Respektují vůdci kolektivu třídního učitele?*
4. *Znají učitelé pozice jednotlivých žáků ve třídě?*

Vzhledem k výzkumným otázkám jsem si stanovil následující hypotézy:

Hypotéza H1: *V třídních kolektivech existují žáci s větším vlivem na spolužáky.*

Hypotéza H2: *Učitelé charakterizují třídní vůdce jako žáky s výborným prospěchem.*

Hypotéza H3: *Vůdci kolektivu respektují třídního učitele.*

Hypotéza H4: *Učitelé znají pozice jednotlivých žáků ve třídě.*

## 5.2. Metodologie výzkumu

Výzkumná část mé práce je složena ze dvou na sebe navazujících částí.

V první části výzkumu jsem zvolil kvantitativní šetření s využitím metody dotazníku vlastní konstrukce, který je přílohou č. 1. „Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, 49). Prostřednictvím dotazníku jsem mohl kontaktovat více třídních učitelů a získat tak větší množství informací. Dotazník obsahuje 2 uzavřené otázky, z nichž první zjišťuje pohlaví respondenta, druhá otázka pak délku praxe třídního učitele a 20 výroků, u kterých respondenti volili míru souhlasu a nesouhlasu. Distribuci dotazníku jsem prováděl prostřednictvím emailové korespondence, přičemž jsem vždy nejdříve konkrétního vyučujícího osobně oslovil a požádal o spolupráci a v případě vyjádření podpory výzkumu mu dotazník zaslal. Celkem jsem oslovil 103 třídních učitelů, dotazník pak vyplnilo rovných 101 respondentů. Úspěšnost v návratnosti tedy činí 98 %. Analyzovaná data z tohoto šetření byla následně doplněna druhou částí výzkumu.

Druhou část výzkumu tvoří kvalitativní sběr dat, při kterém jsem si zvolil metodu polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, aby neomezovaly odpovědi respondentů. Rozhovor (interview) je „výzkumný prostředek používající dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, 203). Aby se respondent cítil uvolněně, rozhovory probíhaly vždy v kabinetě daného učitele. Otázky byly položeny tak, aby dostatečně pokryly obsahovou náplň cílů práce. Základní osnovu rozhovoru, která je přílohou č. 2, tvořily 4 otevřené otázky. V rozhovoru jsem pokládal také doplňující otázky, které byly nezbytné k zjištění klíčových témat. Při tvorbě osnovy rozhovoru jsem vycházel z výsledků dotazníkového šetření. Rozhovory jsem realizoval se čtyřmi třídními učiteli ZŠ Porubská 832, kde sám pracuji jako učitel. Nahrávky jsem následně zpracovával přepisem relevantních informací, které se týkaly tématu rozhovoru. S těmito přepisy jsem pak pracoval v programu *Atlas.ti*, který slouží ke kódování dat a je často

využíván například v antropologických a sociologických oborech. K analyzování textů jsem použil metodu deskriptivních kódů, které jsem následně zařazoval do subkategorií a kategorií, což mi pomohlo vytvořit ucelený pohled na jednotlivá témata všech rozhovorů. Utvořené kategorie byly v konečné fázi přiřazovány cílům diplomové práce.

Obě zvolené metody sběru dat mají své výhody i nevýhody.

Výhody dotazníku spočívají v nízké časové i finanční náročnosti, v možnosti oslovení obrovského počtu respondentů a získání poměrně velkého množství dat. Další výhodou je proces hromadné analýzy a jednoznačnosti výsledků. Někteří respondenti rovněž ocení i anonymitu svých názorů. Nevýhodou je naopak rovnost významu každého respondenta, omezenost v odpovědích či přiklání se k většinovým názorům jako k pravdivým, což může vyústit celkovým zkreslením výsledků – zde vycházím z vlastních zkušeností při psaní bakalářské práce.

Hendl (2005, 49) popisuje následující přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu:

Přednosti kvantitativního výzkumu:

- Testování a validizace teorií.
- Lze zobecnit na populaci.
- Výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina-účinek.
- Relativně rychlý a přímočarý sběr dat. Poskytuje přesná, numerická data. Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů).
- Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi.
- Je užitečný při zkoumání velkých skupin.

Nevýhody kvant. výzkumu:

- Kategorie a teorie použité výzkumníkem nemusejí odpovídat lokálním zvláštnostem.
- Výzkumník může opominout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie.
- Získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních podmínkách.
- Výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.

Rozhovory mají na rozdíl od dotazníkového šetření své výhody v získávání obsáhlejších informací na každou jednotlivou problematiku. Výzkumník může pružně reagovat na výpovědi respondenta a získat tak další zajímavá data. Výhodou může být i možnost opětovného zkoumání rozhovoru a získání nových dat, které pro nás dříve nemusely být relevantní. Mezi nevýhody rozhovoru jednoznačně spadá jeho časová a finanční



náročnost. Nevýhodou rovněž může být připravenost či malé schopnosti výzkumníka. Při získávání odborných dat by měl tazatel mít přehled a znalosti o dané problematice. V opačném případě se toto může negativně projevit na kvalitě získaných dat. Také zpracovávání dat se odvíjí od schopností výzkumníka.

Odborný pohled na výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu dle Hendla (2005, 52)

Výhody kvalitativního výzkumu:

- Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.
- Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.
- Umožňuje studovat procesy.
- Umožňuje navrhovat teorie.
- Dobře reaguje na místní situace a podmínky.
- Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.
- Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.

Nevýhody kvalitativního výzkumu:

- Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.
- Je těžké provádět kvantitativní predikce.
- Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.
- Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.
- Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

V ohledu na výše uvedené se nabízí možnost tyto výzkumné metody kombinovat. „Výzkumníci stále častěji kombinují metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Snaží se tak využít výhody obou přístupů při řešení výzkumného problému“ (Hendl 2005, 45). Rozšíření metody dotazníkového šetření o rozhovory rovněž doporučují i autoři Mareš a Ježek (2012), kteří se dlouhodobě zabývají tématem klimatu školní třídy a v tomto vidí možnost, jak zmírnit některé nevýhody dotazníku, čímž se výzkum stane flexibilnějším a přihlédne i k lokálním zvláštostem. Rovněž připouští, že toto pojetí je ale složitější v praktickém provedení.

Co se týká používané terminologie ve výzkumné části, pak „vůdci třídního kolektivu“ a „třídní vůdci“ jsou považováni za synonymum, jelikož podle odborné literatury jsou to vůdci skupinová a školní třídu lze považovat za skupinu osob. Užívané pojmy „vlivní žáci“ nebo „žáci s vlivem“ představují skupinu žáků, která v kolektivu obsazuje pozice *úkolového vůdce, socioemočního vůdce, myslitele, kritika, šaška, organizátora, dokončovatele a*

*extroverta*, které uvádí odborná literatura citovaná v teoretické části. Při hodnocení výsledků šetření, jsou tedy třídní vůdci i součástí skupiny vlivných žáků.

### **5.2.1. Seznam škol, v nichž byl realizován výzkum**

Dotazníkové šetření jsem prováděl v rámci Moravskoslezského kraje na šesti základních školách:

Základní škola Porubská 832, Ostrava-Poruba

Základní škola generála Zdeňka Škarvady, Ostrava-Poruba

Základní škola Frýdek-Místek, Anenská

Základní škola Leoše Janáčka, Hukvaldy

Základní škola Fryčovice

Základní škola Vojtěcha Martínka, Brušperk

Rozhovory s třídními učiteli se uskutečnily na Základní škole Porubská 832, Ostrava-Poruba.

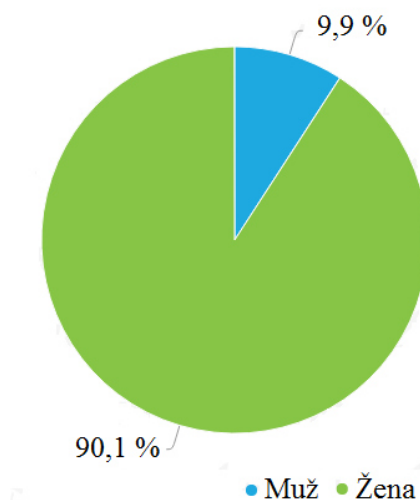
### **5.3. Interpretace výsledků výzkumného šetření**

Každou otázku v dotazníku vyhodnocuji tabulkou (uvádím zde počet jednotlivých variant odpovědí a procenta na jedno desetinné místo), pro přehlednost také jejím grafickým náhledem a následným komentářem. Součástí komentáře dotazníkových otázek se stávají také informace získané z rozhovorů, které jsou vždy umístěny v rámečku u konkrétní otázky, čímž je jasně patrný původ této informace a nemůže tak dojít ke sloučení s komentářem k dotazníkové otázce. V komentářích se opírám také o teoretickou část práce, porovnávám výsledky výzkumu s dostupnou literaturou a přispívám i vlastními poznatky z mé dosavadní praxe učitele.

Otázka č. 1: *Pohlaví*

Tabulka 1. Pohlaví

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | %    |
|-------------------|----------------|------|
| Muž               | 10             | 9,9  |
| Žena              | 91             | 90,1 |



Obrázek 1. Pohlaví

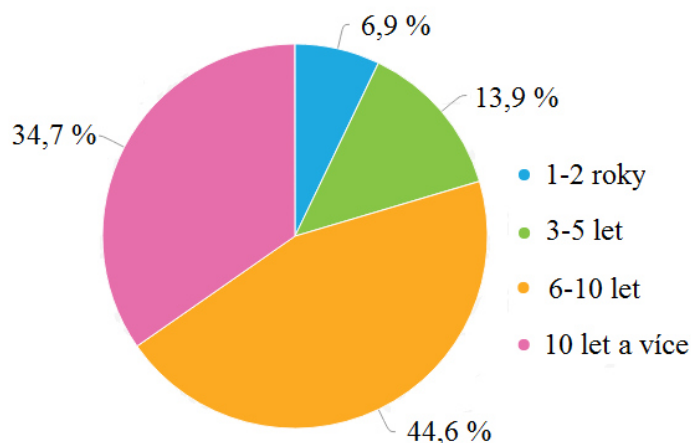
Dotazníkové šetření zmapovalo názory 91 žen a 10 mužů. Vzhledem k feminizaci českého školství jsem ani jiný poměr v zastoupení mužů a žen nemohl očekávat. Výsledky výzkumu tedy nebudou pohlaví zohledňovat, neboť by to pro mou práci nemělo podstatný význam.

Rozhovory jsem prováděl záměrně s třídními učitelkami, se kterými se osobně dobře znám a očekával jsem tak od nich větší důvěru a otevřenost i v otázkách, které by možná „cizímu“ tazateli nezodpověděly.

Otázka č. 2: *Jako třídní učitel mám praxi*

Tabulka 2. Praxe učitelů

| Varianty odpovědí | Počet odpovědí | %    |
|-------------------|----------------|------|
| 1-2 roky          | 7              | 6,9  |
| 3-5 let           | 14             | 13,9 |
| 6 – 10 let        | 45             | 44,6 |
| 10 let a více     | 35             | 34,7 |



Obrázek 2. Praxe učitelů

S délkou učitelské praxe jistě souvisí množství zkušeností s pozicemi a vlivem žáků ve třídě. Z dotazníkového šetření vyplývá, že oslovení učitelé mají v téměř 45% praxi delší než 6 let a v 35% více než 10 let. Výsledky mého výzkumu budou tedy z většinové části prezentovat názory zkušených pedagogů.

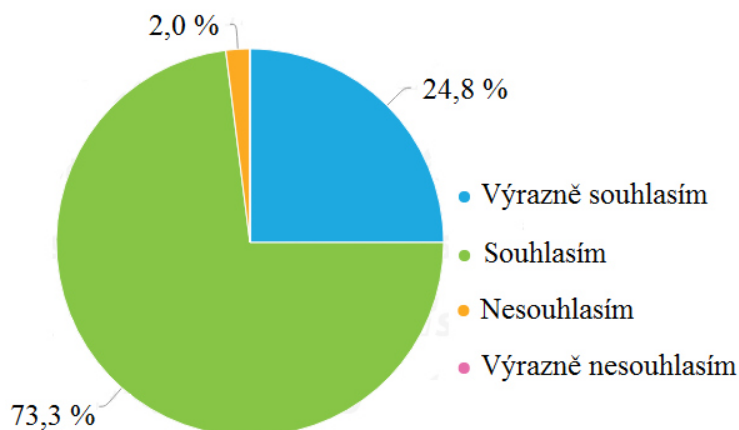
Rozhovory byly vedeny cíleně s učiteli, kteří tuto profesi vykonávají více než 10 let. Od tohoto jsem si sliboval informace podpořené dlouholetou praxí a zkušenostmi. Učitelé v odpovědích často vzpomínali na své bývalé žáky a dostalo se mi tak prakticky většího množství informací.

Otázka č. 3: Někteří žáci se rozhodují pod vlivem jiných žáků

Tabulka 3. Rozhodování pod vlivem jiných žáků

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 25             | 24,8 |
| Souhlasím           | 74             | 73,3 |
| Nesouhlasím         | 2              | 2,0  |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0,0  |

Z výsledků jasně vyplývá, že někteří žáci podle třídních učitelů nejsou ve svém rozhodování samostatní a ve své třídě podléhají vlivu jednoho či více spolužáků. Vyjádření souhlasu s výrokem projevilo 99 respondentů a pouze 2 s tímto výrokem nesouhlasili. Výrazný nesouhlas neprojevil žádný z oslovených učitelů.



Obrázek 3. Rozhodování pod vlivem jiných žáků

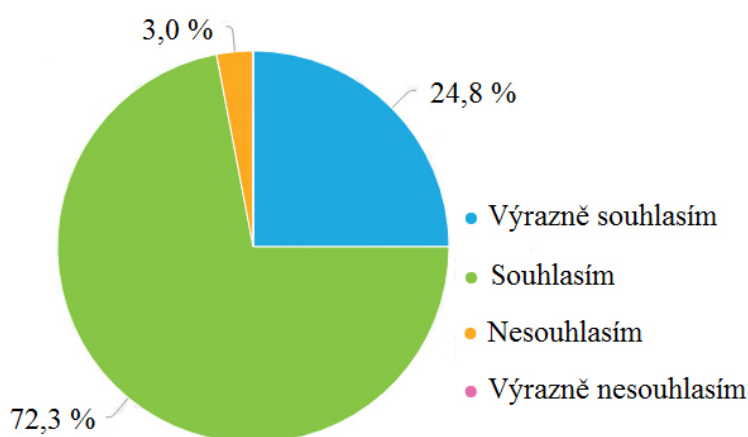
V rozhovorech učitelé často uvádějí jako zdroje vlivu vlivných žáků snahu ostatních zalíbit se jim, být jimi akceptováni, být součástí většiny, být ve shodě s tím, kdo má vliv. Přiznávají také, že se podvolují i ze strachu, z obav, že budou terčem posměchu. Podle učitelů ve třídách existují i žáci, kteří nemají zájem podílet se na rozhodování třídy.

Toto zjištění je v souladu s poznatky teoretické části, kde se uvádí, že již od druhé třídy začínají někteří žáci v kolektivu vstupovat do rolí vůdců a ostatní se jim podřizují (Čačka 2000). S přibývajícím věkem chtějí děti uplatnit vlastní názory, rozhodnout se samy (Šimíčková-Čížková 2005), je zde ovšem také silný faktor identifikace se skupinou, potřeba být její součástí, proto přejímají názory vrstevníků za své. Vyznávají dokonce stejný styl hudby, zábavy, snaží se ostatním přiblížit i v oblékání, gestikulaci apod. (Čáp, Mareš). Ti, kteří se skupinou dostatečně nesplynou, mohou se pak ocitnout v „nemilosti“ ostatních, jak ve výzkumu přiznávají učitelé.

Otázka č. 4: Někteří žáci mají převahu v rozhodování v záležitostech třídy

Tabulka 4. Převaha v rozhodování ve třídě

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 25             | 24,8 |
| Souhlasím           | 73             | 72,3 |
| Nesouhlasím         | 3              | 3,0  |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0    |



Obrázek 4. Převaha v rozhodování ve třídě

Vysoká jednota názorů se projevila i u této otázky. Drtivá většina učitelů si myslí, že někteří žáci mají větší možnost rozhodovat o dění ve třídě. Pouze 3% učitelů zastává opačný názor na tuto problematiku.

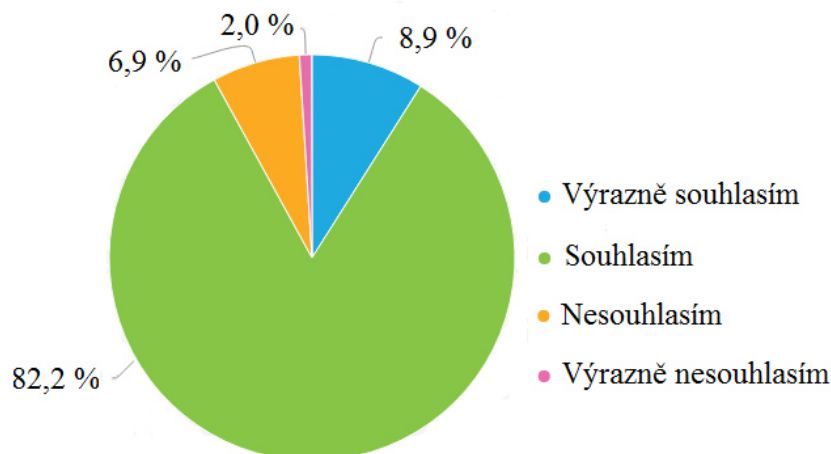
Podle informací vyplývajících z rozhovorů mají převahu v rozhodování ve třídě vůdci kolektivu a právě oni svým chováním většinou rozhodují o záležitostech a dění ve třídě. Dle učitelů jsou nejčastějšími vůdci kolektivu převážně chlapci a to zejména na druhém stupni. Tuto zkušenost pak mají nejen se současnou třídou, ale i s třídami minulými.

V odborné literatuře se uvádí, že skupina ke svému fungování potřebuje mít vždy žáky v různých pozicích (Novotná 2010), takže se v kolektivu přirozeně tyto pozice obsazují žáky, kteří na to mají vhodné předpoklady. Podle mého názoru mají při rozhodování v záležitostech zřejmě hlavní slovo její vůdci, ovšem svou roli zde mohou sehrát také *myslitelé* či *organizátoři*. Nabízí se zde úvaha, jestli tyto „vedlejší“ role učitelé vůbec zohledňují nebo vnímají, anebo je zahrnují do společné skupiny vůdců.

Otázka č. 5: Někteří žáci si často vynucují spolupráci ostatních

Tabulka 5. Vynucování spolupráce

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 9              | 8,9  |
| Souhlasím           | 83             | 82,2 |
| Nesouhlasím         | 7              | 6,9  |
| Výrazně nesouhlasím | 2              | 2,0  |



Obrázek 5. Vynucování spolupráce

Ukazuje se, že většina učitelů má ve třídě žáky, kteří se vynucují spolupráci ostatních. Pouze necelých 9% respondentů je přesvědčeno, že k vynucování si spolupráce v jejich třídách nedochází.

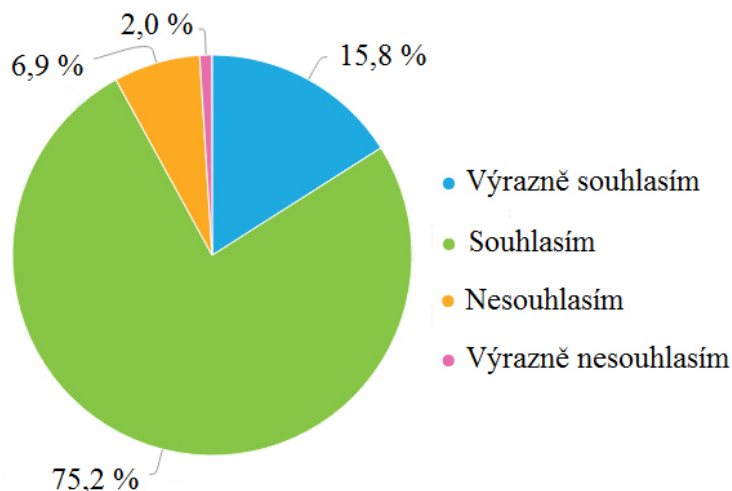
Z rozhovorů vyplývá, že těmito žáky jsou nejčastěji třídní vůdci. Učitelé ale upozorňují, že k doslovnému vynucování spolupráce téměř nedochází. Hovořili spíše o přirozené spolupráci či schopnosti vůdců žáky ke spolupráci určitým způsobem motivovat.

U této otázky se zamýšlím nad jakýmsi mocenským postavením některých členů kolektivu, kteří jsou si své sily vědomi, a proto se odváží vyvíjet v určitých situacích nátlak na ostatní, přičemž jsou si patrně vědomi svého úspěchu. Bude to podle mého názoru v případě, kdy učitel slevuje ze své moci a dochází k tzv. *cirkulaci moci* ve třídě nebo k *tahanicím*, jak uvádí Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012). Je na učiteli, jak se k těmto záležitostem staví, zda si je uvědomuje, nebo zda o nich vůbec ví.

Otázka č. 6: Někteří žáci si často vynucují souhlas ostatních

Tabulka 6. Vynucování souhlasu

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 16             | 15,8 |
| Souhlasím           | 76             | 75,2 |
| Nesouhlasím         | 7              | 6,9  |
| Výrazně nesouhlasím | 2              | 2,0  |



Obrázek 6. Vynucování souhlasu

Výsledky šetření této otázky jsou téměř totožné s výsledky otázky předchozí. Rozdíl je pouze ve větším počtu respondentů, kteří s výrokem výrazně souhlasí. Jasně zde vyplývá, že více než 90% učitelů si myslí, že někteří žáci si často souhlas ostatních vynucují, z čehož usuzují, že se nezdá setkávat se situacemi, kdy jejich názory nejsou jednotně přijímány.

Učitelé se v rozhovorech vyjádřili o vůdcích třídního kolektivu, že tito si souhlas spolužáků vynucují jen výjimečně, a to zejména v situacích, kdy jim osobně záleží na výsledku události. V běžných situacích se ostatní žáci dle učitelů vyjadřují bez nátlaku.

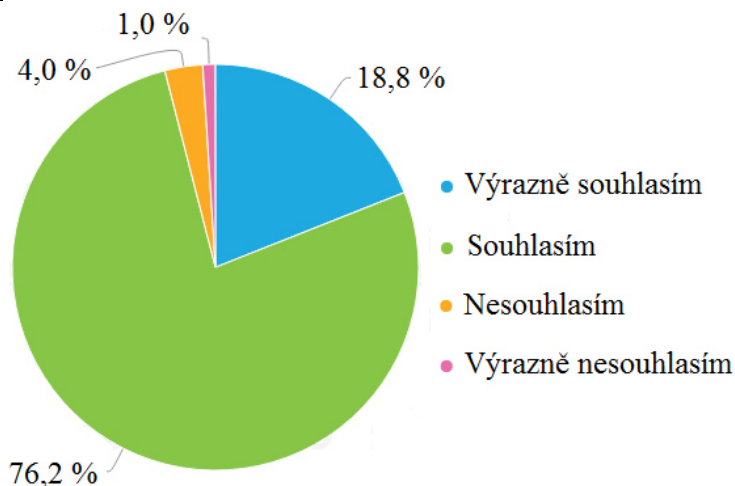
Z mého pohledu otázka vynucování souhlasu částečně souvisí s předchozí otázkou vynucování spolupráce, ale má menší váhu. Může jít pouze o nějaké přitakání, které nebude mít vliv na další vývoj situace, ale zároveň uspokojí toho, kdo souhlas vyžaduje. Lidově řečeno: „Já ti na to kývnu, ale myslím si své“.



Otázka č. 7: Někteří žáci vnucují své názory ostatním

Tabulka 7. Vnucování názorů

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 19             | 18,8 |
| Souhlasím           | 77             | 76,2 |
| Nesouhlasím         | 4              | 4,0  |
| Výrazně nesouhlasím | 1              | 1,0  |



Obrázek 7. Vnucování názorů

Ze zjištění vyplývá, že někteří žáci dle mínění učitelů z velké části (93%) vnucují své názory spolužákům. Zřejmě je pro ně důležité, aby jejich názory byly přebírány, nebo „osvojovány“ ostatními.

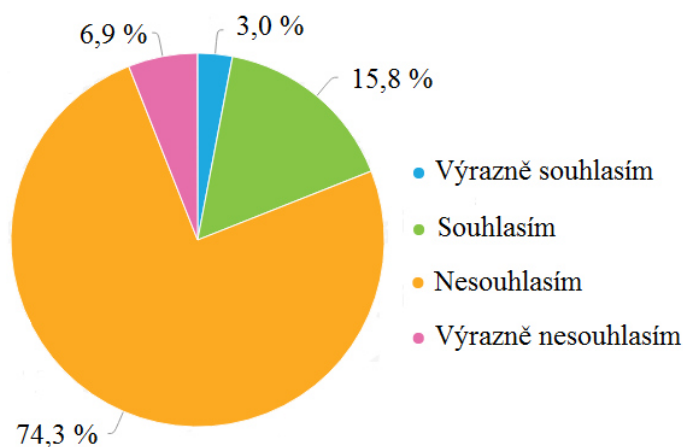
Zjištění výše uvedeného šetření učitelé v rozhovorech upřesňují. Z jejich pohledu nejde ani tak o vnucování, jako spíše o ztotožnění se s názory vůdců kolektivu. Existují zde i žáci, kterým je lhostejné dění ve třídě.

K vysvětlení otázky vnucování názorů bych přistoupil dvojím způsobem. První zachycuje dotazníkové šetření, kdy je možné, že učitelé akceptování názorů hodnotí jako vnucování, když jim byl tento výrok nabídnut. Naproti tomu v rozhovorech učitelé upřesňují, že jde spíše o ztotožnění se s názory ostatních, kdy tato sounáležitost vychází z jejich přirozených psychických potřeb, jak uvádí rovněž Vágnerová (2005).

Otázka č. 8: *Větší vliv na třídu mají žáci s výborným prospěchem*

Tabulka 8. Vliv žáků s výborným prospěchem na třídu

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 3              | 3,0  |
| Souhlasím           | 18             | 17,8 |
| Nesouhlasím         | 73             | 72,3 |
| Výrazně nesouhlasím | 7              | 6,9  |



Obrázek 8. Vliv výborného prospěchu žáků na třídu

K tomuto tvrzení se přiklonila pouhá pětina dotázaných učitelů (20%), zatímco výrazná většina (80%) s výrokem nesouhlasí. Skutečnost je tedy taková, že na třídu nemají větší vliv žáci s výborným prospěchem.

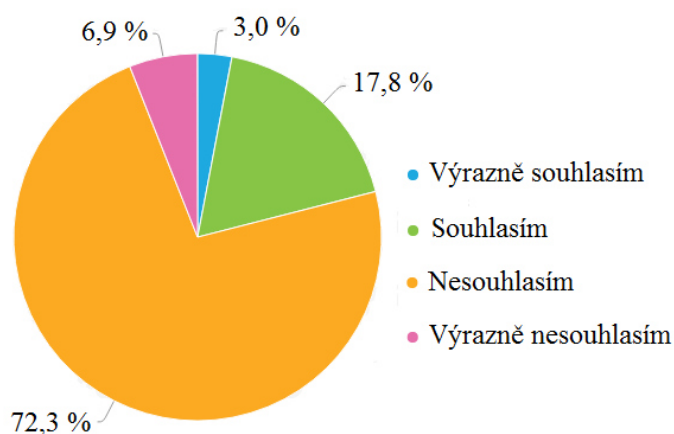
Učitelé se v rozhovorech se vyjadřovali k prospěchu vůdců kolektivu, kdy dva z nich uvedli, že mají výborný prospěch a v dalších dvou případech uvedli prospěch průměrný a špatný. Otázku vlivu si tedy dle mého názoru spojili s pozicí vůdce, a proto v odpovědích uváděli jejich prospěch.

Jak se potvrdilo, není výborný prospěch předpokladem vlivu na ostatní. Je to jeden z aspektů hlavně v nižším školním věku, ale ve vyšších ročnících prospěch není již ukazatelem vyšší kompetence žáka, naopak větší učební píle tuto kompetenci snižuje (Hrabal 2002). Vůdce kolektivu ovšem nemůže být úrovní svých rozumových schopností pod průměrem skupiny, zároveň však nemá být ani příliš vysoko nad jejím průměrem (Říčan 1982).

Otázka č. 9: *Větší vliv na třídu mají žáci, kteří se věnují sportovním aktivitám*

Tabulka 9. Sportovně aktivní žáci a jejich vliv na třídu

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 2              | 2,0  |
| Souhlasím           | 15             | 14,9 |
| Nesouhlasím         | 79             | 78,2 |
| Výrazně nesouhlasím | 5              | 5,0  |



Obrázek 9. Sportovně aktivní žáci a jejich vliv na třídu

Podobně jako k otázce prospěchu se učitelé vyjádřili i ke sportovním aktivitám vlivných žáků. Dle jejich názorů jsou to většinou žáci, kteří se sportu nevěnují (83%). Opačný názor má pouze 17%.

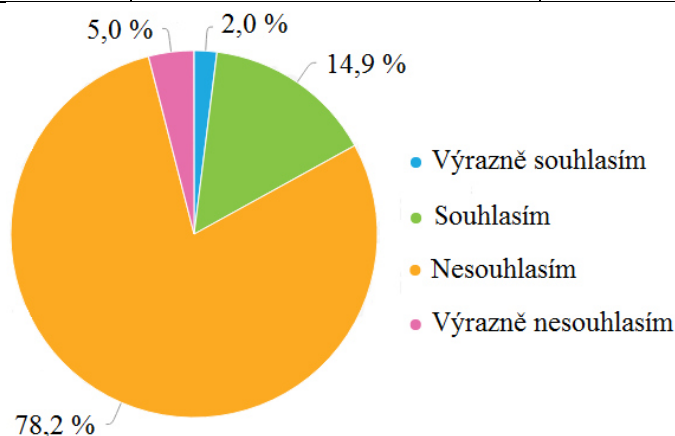
Učitelé v rozhovorech se ztotožnili s tímto výsledkem šetření pouze částečně. Dle jejich sdělení vlivní žáci sice nejsou často aktivními sportovci, ale ve sportu jako takovém nejsou v rámci třídy podprůměrní, ba právě naopak, často mají velké nadání a v některých disciplínách dosahují výborných výsledků. Otázka v dotazníkovém šetření možná měla být položena ve smyslu sportovního nadání, čímž by zahrnula jak aktivní sportovce, tak žáky sportovně nadané.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) mají vysoké postavení v kolektivu zpravidla jedinci zdatní a obratní. To jsou předpoklady, které je zároveň předurčují k dobrým sportovním výkonům. Také učitelé se v rozhovorech vyjádřili, že tito žáci mají často velké sportovní nadání. Současně ale většina respondentů konstatuje nízký zájem o sportovní aktivity u vlivných žáků. Podle mého názoru to může být způsobeno tím, že v tomto věku žáci získávají vliv na ostatní i jinými aktivitami, nežli je sport, a nemusí to být vždy aktivity příkladné, pozitivní.

Otázka č. 10: *Větší vliv na třídu mají žáci s bezproblémovým chováním*

Tabulka 10. Vliv žáků s bezproblémovým chováním na třídu

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 0              | 0    |
| Souhlasím           | 16             | 15,8 |
| Nesouhlasím         | 77             | 76,2 |
| Výrazně nesouhlasím | 8              | 7,9  |



Obrázek 10. Vliv žáků s bezproblémovým chováním na třídu

Z výsledků šetření vyplývá, že žáci s bezproblémovým chováním nemají větší vliv na třídu. Toto vyplývá z odpovědí přibližně 83% respondentů. Nemusí to ovšem znamenat, že vliv na třídu mají žáci s kázeňskými problémy.

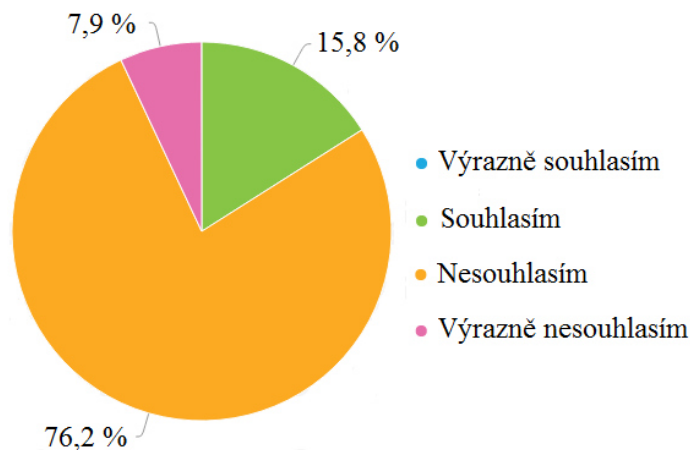
Učitelé v rozhovorech se vyjadřovali k chování třídních vůdců, kdy uvedli, že jsou to žáci buď s dobrým prospěchem, organizačně schopní, se zájmem o sport, anebo žáci špatně prospívající, s kázeňskými problémy, nedodržující pravidla třídy a neuznávající učitelskou autoritu. Tedy úplně opačné protipóly.

Výsledky šetření jsou v souladu s tvrzením Vágnerové a Klégrové (2008), že k vůdcovství jsou zapotřebí charakteristiky, které nemusí být vždy kladné, ale které mohou ostatní žáci obdivovat. Ve starším školním věku se může jednat i o chování, které sice děti kritizují u dospělých, ale zároveň je od nich přejímají, např. používání vulgarismů, kouření (Šimíčková-Čížková 2003). Problémové chování, které porušuje stanovená pravidla, přináší zřejmě dětem pocit dospělosti, nezávislosti a svobody, které může být zvláště v období puberty ostatními spolužáky uznáváno, či dokonce obdivováno.

Otázka č. 11: *Absence žáků, kteří mají na třídu větší vliv, způsobuje nejistotu v rozhodování třídy*

Tabulka 11. Nejistota v rozhodování třídy při absenci vlivných žáků

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 3              | 3,0  |
| Souhlasím           | 16             | 15,8 |
| Nesouhlasím         | 75             | 74,3 |
| Výrazně nesouhlasím | 7              | 6,9  |



Obrázek 11. Nejistota v rozhodování třídy při absenci vlivných žáků

Z výsledků setření vyplývá, že absence vlivných žáků se většinou neprojeví v rozhodování třídy, jak v dotaznících uvádí 84% respondentů. Zbývajících 16% učitelů vnímá nejistotu v rozhodování třídy při absenci těchto žáků.

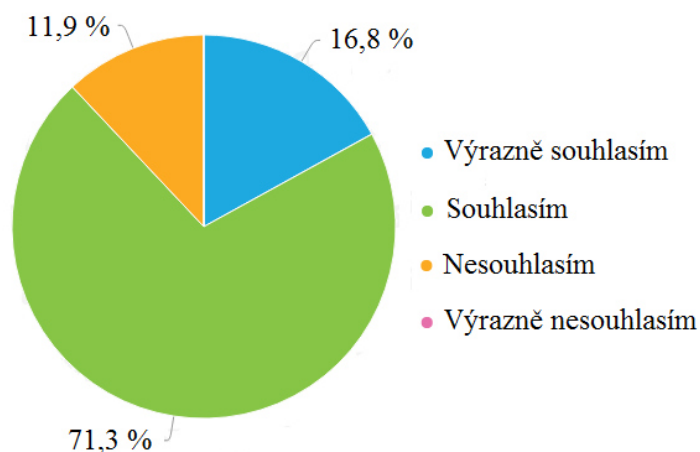
Dle názorů učitelů se absence vlivných žáků odrazí na chování kolektivu. Výrazněji se projevuje absence vůdců s negativním vlivem na třídu. Při jejich nepřítomnosti pracují ostatní žáci lépe a zlepšuje se i kázeň kolektivu. Absenci vůdců s pozitivním vlivem na třídu považují učitelé buď za bezvýznamnou, nebo konstatují zklidnění a větší soustředění žáků na práci.

Tady bych souhlasil s názory učitelů, které vyplynuly z rozhovorů, že změny jsou výrazné při absenci negativních třídních vůdců. S tímto mám i osobní zkušenosti, kdy mohu konstatovat, že pokud v kolektivu chybí některý z vlivných problémových žáků, cítím určité „odlehčení“, klidnější atmosféru, řeším méně problémů a celkově vnímám sebe i žáky spokojenější. Má-li ovšem jejich absence vliv konkrétně na rozhodování o nějaké záležitosti, nemám ověřeno.

Otázka č. 12: *Žáci, kteří dokáží třídu pobavit (třídní vtipálkové) mají současně na kolektiv i větší vliv*

Tabulka 12. Vliv „třídních vtipálků“ na třídu

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 17             | 16,8 |
| Souhlasím           | 72             | 71,3 |
| Nesouhlasím         | 12             | 11,9 |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0    |



Obrázek 12. Vliv „třídních vtipálků“ na třídu

Podle výsledků dotazníkového šetření je humor důležitým faktorem podílejícím se na získání vlivu ve třídě. K tomuto se přiklání přibližně 88% dotázaných. Je ale zřejmé, že někteří žáci tohoto faktoru ve smyslu získání vlivu na třídu buďto nechtějí, nebo neumí využít.

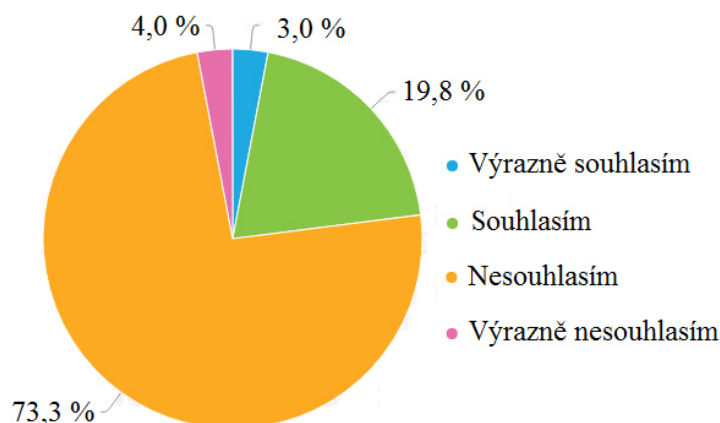
Výsledky šetření potvrzují i informace z rozhovorů, kdy učitelé vnímají vůdce kolektivu jako žáky se schopností pobavit třídní kolektiv. V jednom případě vůdce třídního kolektivu zastává současně i pozici třídního vtipálka.

Pozice „třídního vtipálka“ nemusí automaticky znamenat současně i jeho větší vliv na ostatní, ale často jsou obě tyto pozice obsazeny jednou osobou, jak vyplývá z výzkumného šetření. Novotná (2010) jej nazývá *třídním šaškem* a charakterizuje ho jako osobu, která pojí skupinu dohromady a je důležitá pro určité odlehčení situací. Pokud je třídní vtipálek současně i vůdcem třídy, trůfám si vyslovit názor, že bude mít většinou pozitivní vliv na třídu.

Otázka č. 13: Vlivní žáci dodržují stanovená třídní pravidla

Tabulka 13. Vlivní žáci a jejich dodržování pravidel

| Variety odpovědí    | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 3              | 3,0  |
| Souhlasím           | 20             | 19,8 |
| Nesouhlasím         | 74             | 73,3 |
| Výrazně nesouhlasím | 4              | 4,0  |



Obrázek 13. Vlivní žáci a jejich dodržování pravidel

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina vlivných žáků nedodržuje stanovená třídní pravidla. Z výsledků této otázky lze odvodit, že tito žáci ve třídě budou mít negativní vliv na její fungování neboť dodržování pravidel je velmi důležité pro dobrý chod třídy, jak jsem měl možnost se již sám přesvědčit.

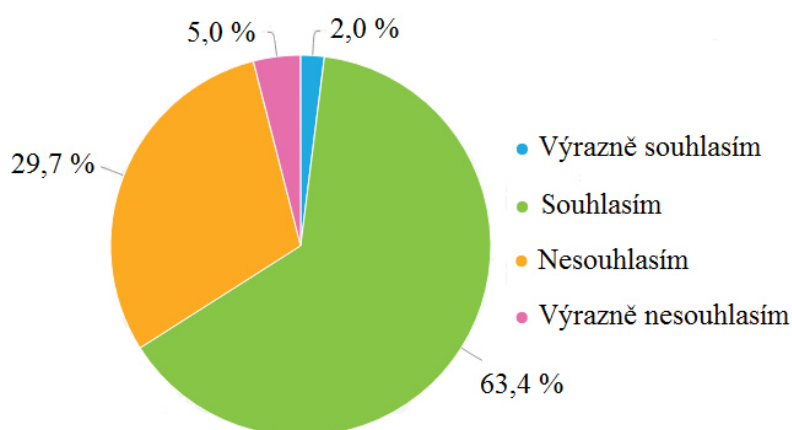
Při zodpovídání této otázky se učitelé v rozhovorech zaměřili na třídní vůdce. Uvedli, že pokud se týká vůdců s pozitivním vlivem na kolektiv, pak tito některá třídní pravidla porušují jen výjimečně. Ovšem vůdci, kteří negativně ovlivňují třídu, porušují tato pravidla ve větší míře a poměrně často.

Pokud by se jednalo o kolektiv pubescentů, korespondují výsledky šetření s názory odborníků, že v tomto věku jsou porušování pravidel a konflikty s autoritami běžnými jevy (Čáp, Mareš 2007, Šimíčková-Čížková 2003). Mohlo by to být způsobeno také rodinným prostředím žáků, především tím, jaká pravidla mají nastavena doma a jak dalece je po nich vyžadováno, aby je dodržovali. Vykopalová (1992) hovoří v této souvislosti o dětech, které pocházejících z nepříznivých, nebo naopak příliš příznivých rodinných a sociálních poměrů.

Otázka č. 14: *Vlivní žáci často narušují práci v mých hodinách*

Tabulka 14. Narušování hodin vlivnými žáky

| Variety odpovědí    | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 2              | 2,0  |
| Souhlasím           | 64             | 63,4 |
| Nesouhlasím         | 30             | 29,7 |
| Výrazně nesouhlasím | 5              | 5,0  |



Obrázek 14. Narušování hodin vlivnými žáky

Nadpoloviční většina učitelů (65%) se potýká s narušováním výuky vlivnými žáky. Je to jistě nepříjemná situace, neboť i podle mých zkušeností bývá obtížnější ukáznit vlivné žáky, než žáky bez většího vlivu. Naproti tomu 35% učitelů takovou zkušenost nemá.

Pokud se učitelé měli vyjádřit k otázce v kontextu třídních vůdců, pak se s výsledky dotazníkového šetření neshodují. Jednalo se o učitele, kteří ve své třídě vnímají vůdce jako žáky s pozitivním vlivem na třídu. Čtvrtý učitel přiznává, že vůdci kolektivu často narušují výuku nejen u něj, ale i u jiných učitelů. Vůdce kolektivu naopak popisuje jako žáky s negativním vlivem na třídu. Tato tvrzení mohou podle mého mínění napovídat, že vlivní žáci, kteří často narušují výuku, mají na třídu negativní vliv.

Otázka narušování vyučování by se dala považovat za součást předchozí otázky – porušování pravidel. I dotazníkové výsledky spolu v obou případech korespondují. Dle mého názoru je to jeden z ukazatelů současného pojetí výchovy, kdy v mnoha případech mají děti (nikoli rodiče) rozhodující slovo a prosadí svoji vůli a rodič ustoupí, jelikož je to pro něj v danou chvíli pohodlnější. Podle Čapka (2010) hraje v této věci významnou roli důslednost (učitelů, rodičů). Oni musí dokázat, že jejich slova platí a nejsou jen tak „vržena do větru“.

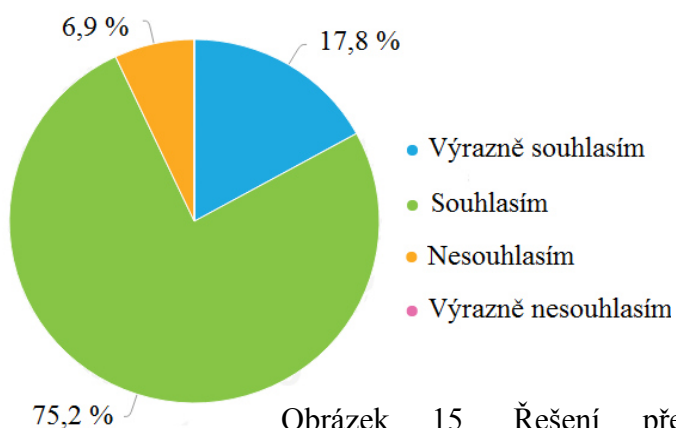


Otázka č. 15: *Přestupky vlivných žáků řeším úspěšně*

Tabulka 15. Řešení přestupků vlivných žáků

| Variety odpovědí    | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 18             | 17,8 |
| Souhlasím           | 76             | 75,2 |
| Nesouhlasím         | 7              | 6,9  |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0    |

Při řešení přestupků vlivných žáků učitelé z velké většiny (93%) uvádějí svoji úspěšnost. Zbývající skupinka (7%) takovou zkušenost nemá. Z mého pohledu mohou být tvrzení učitelů odrazem jejich subjektivního pojetí úspěšnosti či neúspěšnosti řešení žakovských přestupků.



Obrázek 15. Řešení přestupků vlivných žáků

V rozhovorech učitelé přiznávají, že při řešení některých přestupků vlivných žáků musí jednat s větší opatrností, neboť si jsou vědomi jejich postavení ve třídě a případný konflikt s nimi by mohl ohrozit jejich autoritu. Zároveň však dodávají, že osobně se v takové situaci ještě neocitli, ovšem znají takové případy ze svého okolí.

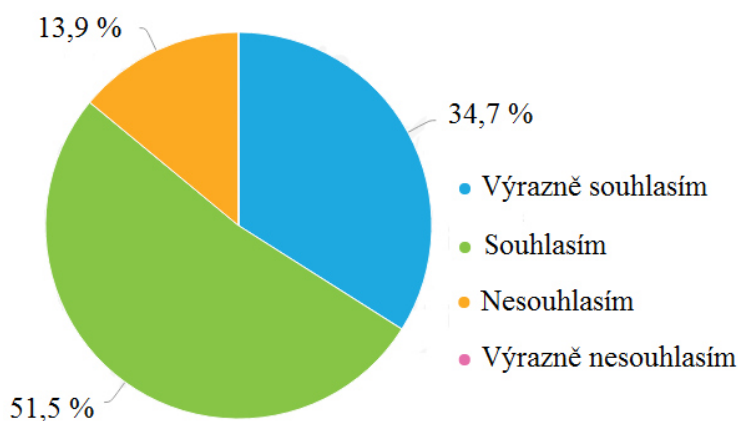
*Za řešením přestupků se vlastně částečně skrývá potrestání viníka.* Toto je, myslím, velmi citlivá věc. Měla by být řešena s chladnou hlavou, důkladnou rozvahou, promyšleně, ale na druhé straně bezodkladně. Pokud se jedná o opakující se negativní projevy např. typu pronášení vulgarismů nebo záměrného poškozování majetku, bývá uložení trestu vcelku jednoduché. Stávají se však situace méně „čitelné“, provázené nejrůznějšími okolnostmi a souvislostmi, jejichž objektivní vyhodnocení a následné řešení je složitější a někdy se může stát, že zanechá trvalé stopy, pokud je trest nespravedlivý.

Je ovšem nezpochybnitelné, jak uvádí Čapek (2010), že k tomu, aby učitel úspěšně zvládl vedení třídy, je nezbytné používání vhodných a především realizovatelných odměn a trestů. Pomocí nich nejen motivuje, ale také modifikuje chování žáků, pomáhá jejich socializaci a učí je normy chování. Je ale otázkou, s čím se každý jednotlivý učitel spokojí, co považuje za úspěšné řešení.

Otázka č. 16: *Žáci s větším vlivem na třídu mi pomáhají při organizování třídních akcí*

Tabulka 16. Pomoc vlivných žáků při organizování třídních akcí

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 35             | 34,7 |
| Souhlasím           | 52             | 51,5 |
| Nesouhlasím         | 14             | 13,9 |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0    |



Obrázek 16. Pomoc vlivných žáků při organizování třídních akcí

Dle výsledků šetření vlivní žáci pomáhají třídnímu učiteli s organizováním třídních akcí. Pouze 14% žáků se na organizování nepodílí. Lze tedy usoudit, že vlivní žáci pokládají organizování třídních akcí za významnou aktivitu.

Z rozhovorů vyplývá, že na organizování třídních akcí se podílí zejména vůdci kolektivu a to zejména v případě, kdy u nich tyto akce vzbuzují zájem nebo z nich mohou nějakým způsobem profitovat (např. uvolnění z výuky). V takových případech se často ujímají organizace těchto akcí. V jiných případech se na akcích sice podílejí, ale jejich zapojení není tak intenzivní.

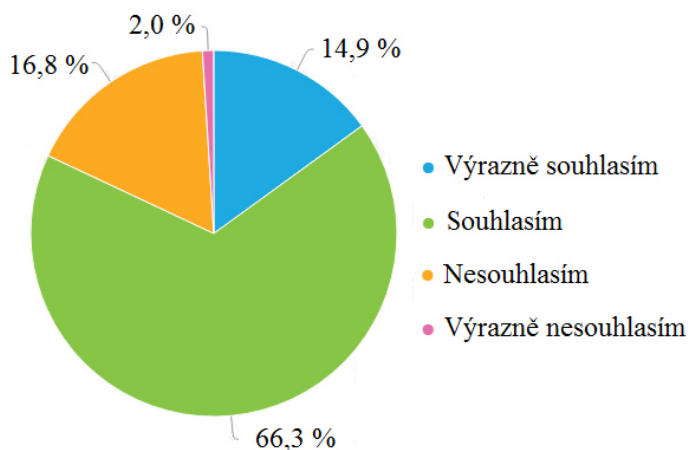
Organizování třídních akcí by mělo být záležitostí celé třídy, všech členů kolektivu, nejen jejich vůdců. V případě, že se této aktivite ujmají žáci, kteří mají vliv, je tady předpoklad, že se jim podaří získat pro věc i ostatní.

Otázka č. 17: Žáci s větším vlivem na třídu se na mě obracují o radu i v osobních záležitostech

Tabulka 17. Dotazování se vlivných žáků o radu v osobních záležitostech

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 15             | 14,9 |
| Souhlasím           | 67             | 66,3 |
| Nesouhlasím         | 17             | 16,8 |
| Výrazně nesouhlasím | 2              | 2,0  |

Dotazníkové šetření nám ukazuje, že více než 80% vlivných žáků se na učitele obrací o radu v osobních záležitostech. Je tedy pravděpodobné, že tito žáci mají důvěru v třídního učitele. Necelé pětina učitelů se žáci s osobními problémy nesvěřují. Zde mohou hrát roli například sympatie, ale i nezáměr třídního učitele nebo malá důvěra ze strany žáků.



Obrázek 17. Prosby vlivných žáků o radu v osobních záležitostech

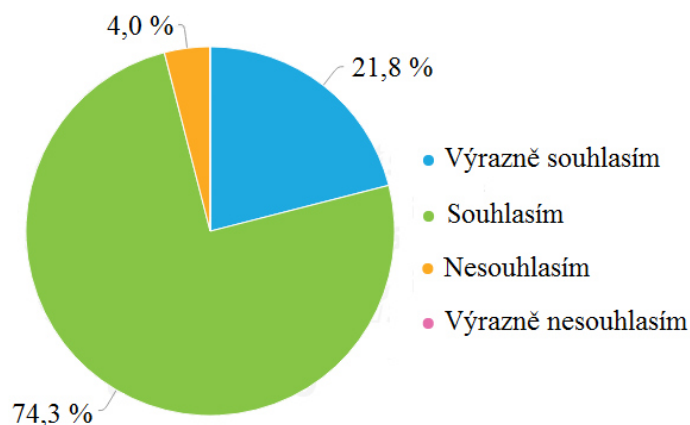
Z rozhovorů vyplývá, že s osobními problémy se učitelům mají tendenci svěřovat i vlivní žáci, přičemž více a častěji se to děje v nižším věku. V období dospívání se pak tito žáci s osobními problémy učitelům svěřují již méně často. Důvodem může být například ostych či image žáka. Žáci, kteří se na učitele obracují, často mluví o problémech týkajících se vztahů v osobním životě a v kolektivu.

Svěřit se někomu s něčím, je otázka důvěry. Ta bude jistě souviset s věkem dítěte, ale i s jeho povahovými rysy. V nižším věku, jak potvrzují i učitelé v rozhovorech, jsou děti více důvěřivé a otevřené ve svém sdělování. S přibývajícím věkem se nejspíš více zamýšlejí nad tím, komu co svěří. Vycházejí jednak už z nějakých zkušeností a jednak dozrává jejich osobnost. Jakou důvěru žáci projeví svému učiteli, bude záležet nejen na jejich osobnosti, ale určitě i na osobě samotného učitele, který by hlavně neměl nikdy jejich důvěru zklamat.

Otázka č. 18: Znáš pozice vlivných žáků ve své třídě

Tabulka 18. Učitelova znalost pozic vlivných žáků ve třídě

| Variety odpovědí    | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 22             | 21,8 |
| Souhlasím           | 75             | 74,3 |
| Nesouhlasím         | 4              | 4,0  |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0,0  |



Obrázek 18. Učitelova znalost pozic vlivných žáků ve třídě

Třídní učitel by měl z podstaty své role znát strukturu své třídy. Drtivá většina respondentů (96%) tuto skutečnost v dotazníkovém šetření rovněž potvrzuje. Pouze 4 dotázaní učitelé pozice vlivných žáků dobře neznají. Osobně si to vysvětlují zejména schopností učitelů pozorovat projevy žáků a správně je interpretovat a na základě toho určit jejich pozici.

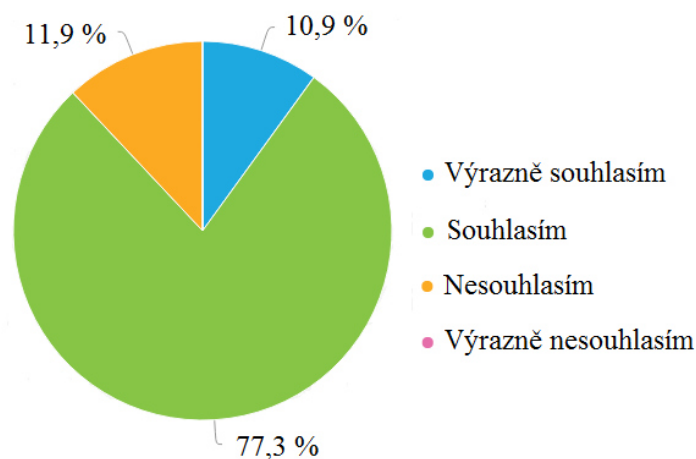
Výsledky šetření potvrzují také všichni učitelé v rozhovorech. Znají rovněž pozice nejen vlivných žáků, ale i pozici a roli každého jednotlivého žáka ve své třídě.

Jelikož třídnictví je dlouhodobější záležitost, má učitel možnost pozorovat po delší dobu chování své třídy jako celku a také poznávat projevy jednotlivých žáků. Ze svého pozorování si pak vyvozuje závěry o třídním kolektivu, vnímá jednotlivé osobnosti, jejich charakteristiky a zařazuje si je do určitých pozic a rolí. Této znalosti pak může i výhodně využívat v nejrůznějších situacích. Existují však i učitelé, kteří jsou podle Hrabala (2002) téměř bezmocnými diváky pro svou neorientovanost v mezilidských vztazích.

Otázka č. 19: *Žáci s větším vlivem mě plně respektují*

Tabulka 19. Respektování učitele žáky s větším vlivem

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 11             | 10,9 |
| Souhlasím           | 78             | 77,3 |
| Nesouhlasím         | 12             | 11,9 |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0,0  |



Obrázek 19. Respektování učitele žáky s větším vlivem

Respondenti s tímto výrokem většinou souhlasí. V tomto smyslu se jich vyjádřilo více než 88%. Druhou skupinu tvoří třídní učitelé, kteří s výrokem nesouhlasí (12%). Tito učitelé buďto nemají respekt u všech vlivných žáků nebo jen u části z nich.

Učitelé dotazovaní v rámci rozhovoru nepopírají, že by s vlivnými žáky měli v některých situacích konflikty, ale zároveň uvádějí, že tito žáci je plně respektují. Přiklání se také k mínění, že učitel může mít u vlivných žáků respekt i přes občasné konflikty, ale současně dodávají, že při velmi častých konfliktech u nich učitel pravděpodobně nemá takový respekt, o jakém je přesvědčen.

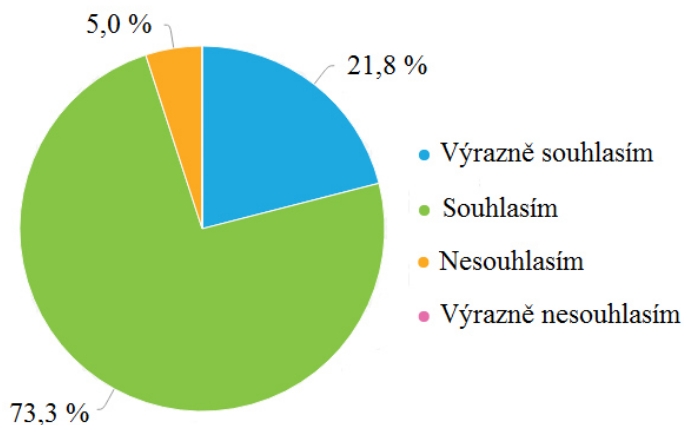
Šeďová, Švaříček a Šalamounová (2012) hovoří o úplném respektu učitele buď jako o *zobání z ruky*, kdy je učitel dominantní a žáci bez odporu plní jeho požadavky, nebo o *přesilovce*, kdy učitel prosazuje své cíle silou a žáci se mu podrobují. Dle mého mínění respekt souvisí úzce s autoritou učitele a vzájemným vztahem učitele a žáka, který je podle Schneiderové (1994) jednou z podstatných podmínek dosažení výchovně vzdělávacích cílů.

Otázka č. 20: *Vlivné žáky dokážu získat pro určitou věc, činnost, aktivitu*

Tabulka 20. Učitelova schopnost získat žáky pro určitou věc, činnost, aktivitu

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 22             | 21,8 |
| Souhlasím           | 74             | 73,3 |
| Nesouhlasím         | 5              | 5,0  |
| Výrazně nesouhlasím | 0              | 0,0  |

Většina učitelů (více než 95%) se v rámci dotazníkového šetření vyjádřila jako schopná vlivné žáky pro určitou věc nebo činnost získat. Pouze 5% dotázaných s výrokem nesouhlasí, z čehož vyplývá, že se jim žáky zaujmout nedaří.



Obrázek 20. Učitelova schopnost získat žáky pro určitou věc, činnost, aktivitu

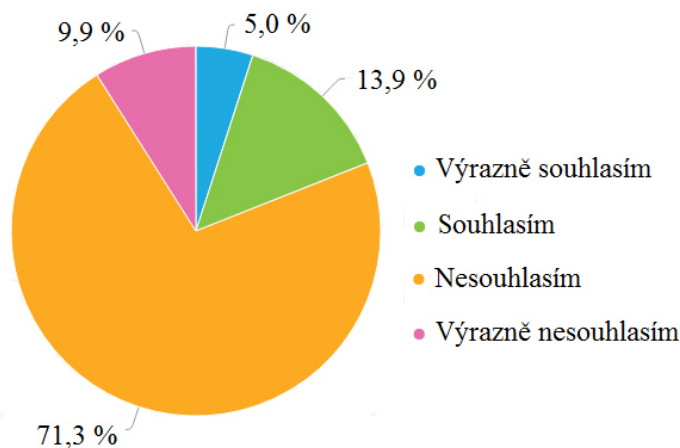
V rámci rozhovorů učitelé potvrzují výsledky tohoto šetření, ale žádný z nich konkrétní příklady neuvádí.

Ze své pozice pedagoga bych zde rád uvedl některé osobní zkušenosti. Jako učitel tělesné výchovy se žáky snažím zaujmout neobvyklými pohybovými aktivitami, kdy tyto aktivity si nejčastěji chtějí jako první vyzkoušet vlivní žáci, protože se často nestydí a mnohdy se chtějí předvést. Následně svým zájmem a nadšením často zlákaají i ostatní spolužáky.

Otázka č. 21: *Žáci s větším vlivem mají zájem se mnou trávit čas i mimo vyučování (o přestávkách, ve volném čase apod.)*

Tabulka 21. Zájem žáků s větším vlivem trávit čas s učitelem i mimo vyučování

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 5              | 5,0  |
| Souhlasím           | 14             | 13,9 |
| Nesouhlasím         | 72             | 71,3 |
| Výrazně nesouhlasím | 10             | 9,9  |



Obrázek 21. Zájem žáků s větším vlivem trávit čas s učitelem i mimo vyučování

Z dotazníkového šetření vyplývá, že vlivní žáci nemají příliš zájem trávit s třídním učitelem čas i mimo vyučování. S tímto se ztotožňuje 86% respondentů. Pouze 14% z nich uvádí, že tito žáci zájem projevují.

Učitelé v rozhovorech souhlasili s výše uvedeným a dodávají, že vlivní žáci mají mimo vyučování zájmy, které s učiteli sdílet nemohou a často ani nechtějí. Tráví s nimi čas i mimo vyučování, ale k takovým situacím dochází málokdy a netrvají dlouhou dobu (například při dozorech po vyučování nebo při cestě domů).

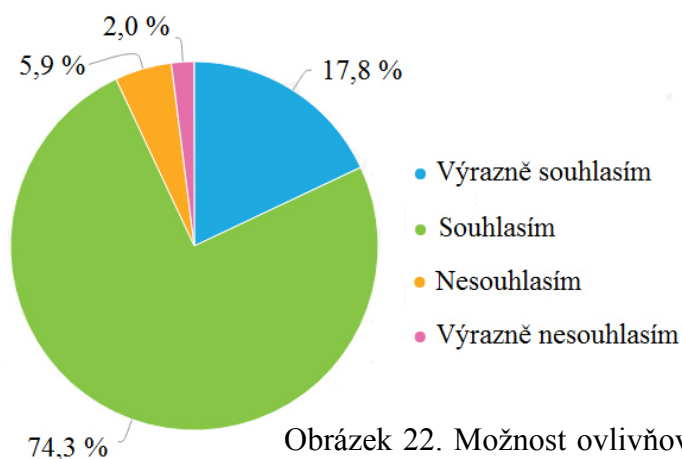
Ze své praxe vím, že žáci s některými učiteli rádi tráví čas i mimo vyučování. K těmto učitelům patří například ti, kteří vedou například zájmové kroužky nebo dokáží nabídnout činnosti, které jsou pro žáky zajímavé. Já osobně mám podobnou zkušenost. Setkávám se s tím, že mě i vlivní žáci vyhledávají v době, kdy neprobíhá vyučování. Tyto příležitosti využívám k poznávání těchto žáků a lépe se pak orientuji v situacích, ke kterým dochází ve třídě.

Otázka č. 22: *Svým jednáním mohu ovlivnit skrze vlivné žáky pozice některých žáků v kolektivu*

Tabulka 22. Možnost ovlivňování pozic žáků skrze vlivné žáky

| Varianty odpovědí   | Počet odpovědí | %    |
|---------------------|----------------|------|
| Výrazně souhlasím   | 18             | 17,8 |
| Souhlasím           | 75             | 74,3 |
| Nesouhlasím         | 6              | 5,9  |
| Výrazně nesouhlasím | 2              | 2,0  |

Podle výsledků šetření je 92% učitelů přesvědčeno o své schopnosti ovlivňovat pozice některých žáků skrze vlivné žáky, 18% z nich s tímto výrokem dokonce výrazně souhlasí. Necelých 8% respondentů má názor opačný. Pokud tito učitelé ovlivňují pozice některých členů v kolektivu, činí tak zřejmě jiným způsobem.



Obrázek 22. Možnost ovlivňování pozic žáků skrze vlivné žáky

V rozhovorech se učitelé k této otázce vyjadřovali spíše v tom smyslu, že je pro ně výhodné udržovat dobré vztahy s vlivnými žáky, neboť v případě, že potřebují pro něco získat celou třídu, činí tak právě skrze ně, například přidělováním kompetencí nebo zodpovědnosti při organizačních a jiných záležitostech. K ovlivňování pozic žáků se konkrétněji nevyjádřili, nebo konstatovali, že je to složitější záležitost.

Ovlivňování žáků učitelem vyžaduje určité zkušenosti i pedagogický um. Nutným předpokladem je bezesporu to, jak dobře učitel své žáky zná. Hrabal (2002) zastává názor, že dobří učitelé dovedou podstatně ovlivnit vývoj třídního kolektivu působením na problematické žáky prostřednictvím morálně vyspělých žáků.

Hadj–Mousová (2012) upozorňuje i na možná úskalí ovlivňování struktury kolektivu v případě, že učitel skutečnou strukturu žáků nezná a svým působením tak dosahuje naprosto opačného výsledku, než který zamýšlel.



## 6. DISKUSE

Každý třídní kolektiv je jedinečná a specifická skupina žáků, která je určena jednak jejich počtem, zastoupením pohlaví, věkem, ale především jednotlivými osobnostmi členů kolektivu s jejich charakteristikami, zvláštnostmi, snad i výjimečnostmi. Existují však úhly pohledu, nebo chceme-li aspekty, podle kterých nacházíme v třídních kolektivech přes jejich specifičnost i určitou podobnost. Jedním z takových pohledů, kterým jsem se zabýval ve své práci, je problematika třídního klimatu, vůdců třídního kolektivu a možnosti učitelů je ovlivňovat.

K naplnění cílů mého výzkumu jsem si položil výzkumné otázky a vzhledem k nim stanovil hypotézy. Odpovědi na výzkumné otázky a platnost hypotéz jsem ověřoval pomocí dotazníkového šetření a následného doplnění a upřesnění získaných dat vedením rozhovorů.

Po vyhodnocení zjištěných dat mohu na výzkumné otázky odpovědět takto:

### *1. Existují dle názorů učitelů ve třídách žáci s větším vlivem?*

V třídních kolektivech dle názorů učitelů **existují** žáci s větším vlivem. Jak se tento vliv konkrétně projevuje, je popsáno podrobněji níže v diskuzi.

### *2. Jak učitelé charakterizují třídní vůdce?*

Z odpovědí učitelů lze vyvodit určité **charakteristiky třídních vůdců**: mívají převahu v rozhodování o záležitostech třídy, vynucují si spolupráci i souhlas ostatních spolužáků, vnucují jim své názory. Pokud se týká jejich chování, mohou je mít jak bezproblémové, tak i problémové – v této otázce učitelé připouštějí obě varianty. V některých případech zastávají vůdci kolektivu současně i pozici třídního vtipálka. K dalším charakteristikám patří jejich ochota pomoci při organizování třídních akcí, a pokud se týká jejich vlivu na třídu, tak ten může být jak pozitivní, tak i negativní – záleží na konkrétních žácích, kteří zaujmou pozici třídního vůdce. V tomto směru se dle rozhovorů jedná převážně o chlapce a to zejména na druhém stupni ZŠ.

### *3. Respektují vůdci kolektivu třídního učitele?*

Na tuto otázku dotazníkový výzkum nepřinesl zcela jednoznačnou odpověď. Respondenti se vyjadřovali k respektu vlivných žáků, k nimž vůdci bezpochyby patří, ovšem

nemohli vymezit konkrétně jejich pozici. Podle jejich názoru tedy mají respekt u žáků, kteří mají ve třídě větší vliv. Otázka pak byla upřesněna v rozhovorech, kdy učitelé ve všech případech potvrdili, že mají respekt vlivných žáků a současně také respekt vůdců kolektivu, i když připouštějí občasné konflikty s těmito žáky. Na základě upřesnění otázky v rozhovorech bychom tedy mohli odpovědět, že **vůdci třídního kolektivu respektují třídního učitele.**

#### *4. Znají učitelé pozice jednotlivých žáků ve třídě?*

Výzkum přinesl zjištění, že učitelé jsou toho názoru, že **znají pozice jednotlivých žáků** ve třídě a současně je dokáží i ovlivňovat, například přidělováním kompetencí či zodpovědnosti při organizačních a jiných záležitostech třídy.

Hypotézy, jež byly stanoveny vzhledem k výzkumným otázkám, byly vyhodnoceny následujícím způsobem:

Hypotéza H1: *V třídních kolektivech existují žáci s větším vlivem na spolužáky.* Hypotéza H1 se na základě výzkumného šetření **potvrdila**. Učitelé z velké většiny uvedli, že v třídních kolektivech existují žáci, kteří mají větší vliv na ostatní. Dalším dotazováním bylo zjištěno, že tito žáci mají převahu v rozhodování v záležitostech třídy, vynucují si spolupráci i souhlas spolužáků, vnucují jim své názory, ale také dokáží třídu pobavit a pomáhají při organizování třídních akcí.

Hypotéza H2: *Učitelé charakterizují třídní vůdce jako žáky s výborným prospěchem.* Hypotéza H2 se výzkumem **nepotvrdila**. Zejména v dotazníkovém šetření, kde se učitelé vyjadřovali k otázce prospěchu vlivných žáků, mezi něž vůdci patří, se ukázalo, že jsou to ve většině případů žáci, kteří nemají výborný prospěch. V rozhovorech byla tato informace některými učiteli ještě upřesněna, že pokud se jedná o prospěch třídních vůdců, může být různý – jak výborný, tak i průměrný a špatný, přičemž s výborným prospěchem třídních vůdců se setkali pouze u tříd se sportovním zaměřením. Toto zjištění by mohlo být předmětem dalšího zkoumání, které by se zaměřilo pouze na tyto specifické třídní kolektivy.

#### *Hypotéza H3: Vůdci kolektivu respektují třídního učitele.*

Hypotézu H3 výzkum **potvrdil**. Dle výsledků dotazníkového šetření je respektují vlivní žáci a učitelé pak v rozhovorech doplňují, že se v tomto ohledu jedná i o vůdce třídního kolektivu.

Hypotéza H4: *Učitelé znají pozice jednotlivých žáků ve třídě.*

Hypotéza H4 se výzkumným šetřením **potvrdila**. Učitelé dle jejich názorů znají pozice jednotlivých žáků ve třídě, je jim známo, kdo zastává pozici třídního vůdce. Uvádějí také, že skrze tyto vlivné žáky mohou ovlivňovat pozice jednotlivých žáků ve třídě, ovšem připouštějí, že tento způsob jednání není jednoduchý.

Výzkumné šetření shromáždilo informace o určité specifické skupině žáků v rámci třídního kolektivu, a to ze dvou úhlů pohledu. V jednom případě se jedná o skupinu žáků, kteří mají na třídu větší vliv, v druhém případě pak o její dílčí podskupinu, což jsou konkrétně třídní vůdci.

Výzkumná data shrnuji do následujícího přehledu, kde za vlastnosti, jež odpovídají dostupné literatuře, uvádím konkrétní autory, kteří se s nimi shodují. Dále v přehledu zvýrazňuji ty vlastnosti, které přinášejí nové poznatky vyplývající z výzkumu.

### **Vlivní žáci**

1. v třídních kolektivech existují - Novotná (2010), Kořa, Trpišovská, Vacínová (2013), Hrabal (2002)
2. ovlivňují ostatní spolužáky v jejich rozhodování - Vágnerová a Klégrová (2008), Hadj-Mousová (2012), Kořa, Trpišovská, Vacínová (2013)
3. nemívají výborný prospěch - Hrabal (2002)
4. **nemívají bezproblémové chování**
5. **většinou se nevěnují sportovním aktivitám**
6. mívají sportovní nadání a jsou štíhlé postavy - Langmeier a Krejčířová (2006), Čačka (1997)
7. **při jejich absenci třída lépe pracuje**
8. bývají i třídní vtipálové - Novotná (2010)
9. **většinou nedodržují třídní pravidla**
10. mnohdy narušují vyučování - Čapek (2010)
11. jejich přestupky řeší učitelé úspěšně (ale s jistou opatrností) - Kosová (1998/1999)
12. **pomáhají učitelům s organizováním třídních akcí**

**13. obracejí se na učitele o radu i v osobních záležitostech**

**14. respektují učitele**

**15. lze je získat pro určitou věc, činnost, aktivitu**

**16. většinou nemají zájem trávit s učitelem volný čas**

17. jsou učitelovými prostředníky, skrze něž ovlivňuje pozice některých žáků ve třídě -  
Hadj-Mousová (2012), Hrabal (2002)

### **Třídní vůdci**

1. jsou jimi převážně chlapci - Čačka (2000)
2. mají převahu v rozhodování o záležitostech třídy - Hrabal (2002)
- 3. vynucují si spolupráci ostatních**
- 4. vynucují si souhlas ostatních**
- 5. vnucují ostatním své názory**
- 6. respektují učitele**
- 7. pomáhají učiteli s organizováním třídních akcí**
8. mohou být současně i v pozici třídního vtipálka - Novotná (2010)
- 9. při jejich absenci třída lépe pracuje**

Z výše uvedených charakteristik vyplývá, že obě skupiny sledovaných žáků mají některé charakteristiky společné, ale současně se ukázalo, že třídní vůdci zacházejí při svém chování a jednání do větších extrémů, vyvíjejí silnější nátlak na spolužáky. Vlivní žáci jsou popisováni širším výčtem vlastností, toto jistě souvisí s tím, že v sobě zahrnují více sociálních rolí.

Některá zjištění jsou podložena i odbornou literaturou. Z nových informací, které výzkum přinesl, je podle mého názoru zajímavé tvrzení o absenci vlivných žáků i třídních vůdců, kdy se ukazuje, že kolektiv v takové situaci dosahuje lepších pracovních výsledků bez ohledu na to, zda se jedná o žáky s negativním nebo pozitivním vlivem.

Při zpracovávání informací z výzkumu se ukázalo, že některé dotazníkové otázky mohly být jinak (konkrétněji) formulovány a závěry pak mohly být přesnější. Myslím si však,

že k tomuto závěru dospěje ne jeden výzkumník, neboť po výzkumném šetření vlastní konstrukce mnohdy vyvstává celá řada návrhů na jeho zlepšení. Od tohoto jsou pak „hotové“ standardizované výzkumy, které přinesou žádaný okruh informací. Přesto dalo výzkumné šetření nahlédnout do problematiky struktury třídního kolektivu a klimatu třídy, ukázalo přednosti i stinné stránky při vedení třídního kolektivu učitelem a také podrobilo analýze roli vlivných žáků a vůdců třídních kolektivů a jejich pozitivní i negativní přínosy pro žáky i učitele.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabýval problematikou vlivu třídních vůdců při utváření klimatu třídy. Mým cílem bylo zmapovat názory třídních učitelů na možnost ovlivňování kolektivu jak z pozice třídních vůdců, tak i z pozice učitele.

V první polovině teoretické části jsem se věnoval sociálnímu vývoji žáka mladšího i staršího školního věku. Následně jsem se zabýval prostředím školní třídy. Zde jsem pojednával o sociálním klimatu školní třídy a o začlenění žáků do kolektivu v souvislosti s jejich sociálními pozicemi a rolemi. Druhou polovinu teoretické části jsem věnoval postavě třídního učitele, jeho osobnosti, vztahu s žákem a také tomu, jak žáky poznává a ovlivňuje. Poslední kapitola řeší vůdce třídního kolektivu, vymezuje tento pojem, charakterizuje třídního vůdce a rovněž se zabývá jeho vlivem na třídu.

Ve výzkumné části jsem si nejdříve stanovil cíle šetření a výzkumné otázky. Následně pojednávám o metodologii výzkumu a interpretuji jeho výsledky. V diskusi vyhodnocuji hypotézy a podrobněji se zamýšlím nad výsledky šetření. Forma výzkumu, při které jsem zvolil kombinaci dotazníkového šetření a rozhovorů, v práci potvrzuje její přínos, který v odborné literatuře zmiňovali autoři Mareš a Ježek. Toto pojetí výzkumu tak může být inspirací i dalším studentům zabývajících se podobným tématem.

Výzkumné šetření, které jsem prováděl, potvrdilo pojetí třídního klimatu odbornou literaturou, ale přineslo také nové poznatky doplňující tuto problematiku. Práce blíže pojednává o vlivných žácích a vůdcích kolektivu, kteří mají na školní třídy nesporný vliv. V diskusi jsem nabídl charakteristiky vlivných žáků i třídních vůdců, ze které jsou patrné rozdíly mezi těmito skupinami.

Třídní vůdci by se na základě mých zjištění mohli stát předmětem dalšího zkoumání, neboť dle mého názoru jsou důležitými činiteli při utváření třídního klimatu. Včasné zachycení období, při kterém se utvářejí pozice třídních vůdců, by mohlo pozitivně ovlivnit budoucí třídní klima a samozřejmě i prospěch a fungování celého kolektivu. Dobré třídní klima by tak mohlo předcházet sociálně patologickým jevům, které se dnes nezdá na školách objevují, zejména pak šikana a její specifické formy. V této souvislosti by měl být dle mého názoru kladen větší důraz na učitele při práci s třídním kolektivem, aby se dokázalo v co největší míře zabránit prosazení žáků, z kterých se následně stávají negativní vůdci třídního kolektivu. Ze své praxe vnímám některé třídní učitele jako osoby, které se málo

věnují třídnické práci a právě v takových třídách se pak třídní klima mnohdy vyvíjí nesprávným směrem.

Jelikož jsem učitel pouze s dvouletou praxí a třídnictví mě v budoucnu teprve čeká, byla pro mne tato práce určitě přínosem, neboť zkušenosti mých kolegů mě mohou poučit o správných přístupech a zároveň i upozornit na postupy a jednání, které by mi mou pozici třídního učitele mohly ztížit nebo zkomplikovat.

## **SOUHRN**

Diplomová práce se zabývala tématem třídních vůdců a jejich vlivem na utváření klimatu třídy z pohledu učitelů. Na základě výsledků výzkumu se v práci stanovila skupina vlivných žáků a její podskupina: třídní vůdci. Zaměřil jsem se na vliv obou skupin na třídu a na charakteristiku těchto žáků. Také jsem pojednával o názorech učitelů na obě tyto skupiny a snažil se nacházet mezi nimi i rozdíly. Rovněž jsem zkoumal názory učitelů na možné ovlivňování kolektivu těmito žáky.

## **SUMMARY**

The thesis dealt with the topic of class leaders and their influence in creating the climate of the class from the teachers' points of view. Based on the survey, a group of influential students was established as well as their subgroup: the class leaders. I focused on the groups' influence on the class and on the characteristics of such students. I also pointed out the opinions of the teachers about these two groups and tried to find the differences as well. The focus was also on the teachers' viewpoints on how these students may influence the class.



## REFERENČNÍ SEZNAM

- Čačka, O. (1997). *Psychologie dítěte*. Brno: Sursum.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, J. (2010). *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Praha: Portál.
- Friedlová, K. a kol. (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Grecmanová, H. (2004). *Vliv prostředí školy na její klima*. Metodický portál RVP. WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/68/124>>.
- Hajd-Mousová, Z. (2012). *Pedagogická a sociální psychologie*, Praha: Univerzita Karlova.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hodaň, B. (1993). *Stav a perspektivy kinantropologie*. In, *Kinantropologie a tělesná kultura*, Praha: Univerzita Karlova,
- Hrabal, V. (2002). *Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
- Kosová, B. (1998/1999) *Naša škola. Vedenie triedy – triedny manažment*, 2(8).
- Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. (2013). *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lukas, J., Smolík, J. (2008). *Psychologie vůdcovství*. Brno: Computer press.
- Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Matějček, Z. (2007). *Po dobrém, nebo po zlém*. Praha: Portál.
- Novotná, Eliška. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada.

- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Růžičková, D. (2012). *Jak si rozumět ve třídě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Říčan, Pavel. (1982)- *Psychologie osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Schneiderová, Anna. (1994). *Vztah učitele a žáka: tematický sešit*. Ostrava: Ateliér Milata.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šimíčková-Čížková, J. a kol. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmídová, O. (1992). *Životní styl - styl života*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, Marie. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.

## TABULKY

Tabulka 1: Pohlaví, s. 27

Tabulka 2: Praxe učitelů, s. 28

Tabulka 3: Rozhodování pod vlivem jiných žáků, s. 29

Tabulka 4: Převaha v rozhodování ve třídě, s. 30

Tabulka 5: Vynucování spolupráce, s. 31

Tabulka 6: Vynucování souhlasu, s. 32

Tabulka 7: Vnucování názorů, s. 33

Tabulka 8: Vliv žáků s výborným prospěchem na třídu, s. 34

Tabulka 9: Sportovně aktivní žáci a jejich vliv na třídu, s. 35

Tabulka 10: Vliv žáků s bezproblémovým chováním na třídu, s. 36

Tabulka 11: Nejistota v rozhodování třídy při absenci některých žáků, s. 37

Tabulka 12: Vliv „třídních vtipálků“ na třídu, s. 38

Tabulka 13: Vlivní žáci a jejich dodržování pravidel, s. 39

Tabulka 14: Narušování hodin vlivnými žáky, s. 40

Tabulka 15: Řešení přestupků vlivných žáků, s. 41

Tabulka 16: Pomoc vlivných žáků při organizování třídních akcí, s. 42

Tabulka 17: Dotazování se vlivných žáků o radu v osobních záležitostech, s. 43

Tabulka 18: Učitelova znalost pozic vlivných žáků ve třídě, s. 44

Tabulka 19: Respektování učitele žáky s větším vlivem, s. 45

Tabulka 20: Učitelova schopnost získat žáky pro určitou věc, činnost, aktivitu, s. 46

Tabulka 21: Zájem žáků s větším vlivem trávit čas s učitelem i mimo vyučování, s. 47

Tabulka 22: Možnost ovlivňování pozic žáků skrze vlivné žáky, s. 48

## PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELE ZŠ

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit pro účely mé diplomové práce.

Dotazník je anonymní a je určen pouze pro třídní učitele. Obsahuje celkem 22 otázek. Křížkem vyznačte prosím vždy pouze jednu odpověď. Pokud se rozhodnete svou odpověď změnit, nově zaškrtnutý čtvereček navíc zakroužkujte. Velice si vážím Vašeho času, který tomuto šetření věnujete.

Moc děkuji za Vaši spolupráci,  
Milan Kužel

### 1. Pohlaví

Muž

Žena

### 2. Jako třídní učitel mám praxi:

1-2 roky

3-5 let

6-10 let

10 let a více

### 3. Někteří žáci se rozhodují pod vlivem jiných žáků.

výrazně souhlasím

souhlasím

nesouhlasím

výrazně nesouhlasím

### 4. Někteří žáci mají převahu v rozhodování v záležitostech třídy.

výrazně souhlasím

souhlasím

nesouhlasím

výrazně nesouhlasím

5. Někteří žáci si často vynucují spolupráci ostatních.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

6. Někteří žáci si často vynucují souhlas ostatních.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

7. Někteří žáci vnucují své názory ostatním.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

8. Absence žáků, kteří mají na třídu větší vliv, způsobuje nejistotu v rozhodování třídy.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

9. Větší vliv na třídu mají žáci s výborným prospěchem.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

10. Větší vliv na třídu mají žáci, kteří se věnují sportovním aktivitám.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

11. Větší vliv na třídu mají žáci s bezproblémovým chováním.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

12. Žáci, kteří dokáží třídu pobavit (třídní vtipálové) mají současně na kolektiv i větší vliv.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

13. Vlivní žáci dodržují stanovená třídní pravidla.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

14. Vlivní žáci často narušují práci v mých hodinách.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

15. Přestupky vlivných žáků řeším úspěšně.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

16. Žáci s větším vlivem na třídu mi pomáhají při organizování třídních akcí.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

17. Žáci s větším vlivem na třídu se na mě obracejí o radu i v osobních záležitostech.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

18. Zním pozice vlivných žáků ve své třídě.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

19. Žáci s větším vlivem mě plně respektují.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

20. Vlivné žáky dokážu získat pro určitou věc, činnost, aktivitu.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

21. Žáci s větším vlivem mají zájem se mnou trávit čas i mimo vyučování (o přestávkách, ve volném čase apod.)

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím

22. Svým jednáním mohu ovlivnit skrze vlivné žáky pozice některých žáků v kolektivu.

- výrazně souhlasím
- souhlasím
- nesouhlasím
- výrazně nesouhlasím



## **PŘÍLOHA Č. 2: OSNOVA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

Základní údaje o respondentovi (pohlaví, délka praxe, současná třída):

1. Je vliv na třídu rozdělen mezi více žáků nebo se v ní objevuje jeden hlavní vůdce?

Poznámky:

Doplňující otázky:

2. Jak byste charakterizovala žáka s větším vlivem na třídu?

Poznámky:

Doplňující otázky:

3. Jaký vztah máte s třídními vůdci?

Poznámky:

Doplňující otázky:

4. Využíváte v pedagogickém či výchovném procesu vlivu třídních vůdců?

Poznámky:

Doplňující otázky:

## **PŘÍLOHA Č. 3: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU**

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce:

#### **NÁZORY UČITELŮ NA VLIV TŘÍDNÍCH VŮDCŮ PŘI UTVÁŘENÍ KLIMATU TŘÍDY**

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Fakultě tělesné kultury univerzity Palackého v Olomouci.

Diplomová práce je psána v rámci oboru Rekreatologie Bc. Milanem Kuželem.

Pro účely rozhovoru nejsou důležité osobní údaje účastníka (jako je například jméno, bydliště či organizace, ve které je zaměstnán).

Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s použitím nahrávek z rozhovoru pro potřeby vědeckého výzkumu. Tazatel se zavazuje, že získaná nahrávka bude použita pouze k výzkumným účelům, a to v souladu s obvyklými etickými zásadami vědeckého výzkumu.

V Ostravě

Dne .....

podpis účastníka

podpis tazatele